Fátima
Guitart
Escudero





COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

# BURNOUT Y WORK ENGAGEMENT EN DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL 0-6 AÑOS: FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN

Autora: Fátima Guitart Escudero

Directora: Dra. Isabel Muñoz San Roque

Codirectora: Ana García-Mina Freire




MADRID | Mayo 2026

**Constancia registral**

*A todas esas maestras y maestros*
*de Educación Infantil que,*
*con ternura y dedicación,*
*cuidan, escuchan y educan*
*a los más pequeños,*
*haciendo de la escuela*
*un lugar seguro donde poder crecer.*
*Ojalá nunca dejéis de creer en el valor que aportáis*
*a vuestros alumnos y sus familias,*
*porque vuestra labor esperanzada*
*transforma vidas y construye futuros*.

## Agradecimientos

Después de seis años de intenso trabajo, llega el momento de mirar atrás con gratitud hacia todas las personas que me han acompañado en el propósito vital que supone esta tesis doctoral, enmarcada en el ámbito educativo de la primera infancia.

La decisión de comenzarla tomó forma tras la pandemia de COVID-19. Aquella pausa inesperada que vivimos y nos conmovió se convirtió, en mi caso, en una oportunidad para detenerme, escucharme y comprender que la vida no espera, y que aquello que nos llama con fuerza no debe aplazarse.

Hoy me encuentro frente a este papel, donde emergen las miradas y las palabras de cariño de quienes me habéis acompañado en este proceso, convirtiéndoos en bálsamo curativo que me animó a superar las pruebas que todo trabajo académico conlleva.

Quisiera comenzar dando las gracias a Miguel, compañero de viaje desde hace ya 25 años. Tu confianza en mí estuvo presente desde el principio, incluso antes de que yo misma supiera que podía lograrlo. Sólo tú conoces el origen del anhelo que se esconde detrás de esta tesis. Tu paciencia infinita ante mis discursos interminables, a veces incomprensibles incluso para mí y tu respeto ante mis arrebatos de trabajo obsesivo, han sido piezas clave. Mi querido Miguel, has sido apoyo insustituible y fuente constante de ánimo, resiliencia y estabilidad.

Gracias a mis hijos, Marta y Miguel. Creo que, sin saberlo, habéis sido compañía, calor e impulso constante en este camino de formación. Vuestras palabras de ánimo cuando las cosas no salían como esperaba, los momentos en que los tiempos nunca se cumplían y las horas silenciosas compartidas de estudio, hicieron que el recorrido fuera más llevadero. Junto a vosotros he aprendido que, más allá del valor de los resultados, el verdadero aprendizaje reside en el viaje mismo, donde se nos ofrecen las enseñanzas personales más profundas, y que a menudo sólo percibimos con claridad al mirar atrás.

Gracias también a mis amigos: a los de siempre, a los del grupo de oración, a las del colegio, a los de Andrés Mellado, a las enfermeras-doctoras, todos habéis sido “praderas verdes” durante el largo proceso de esta tesis. Siempre habéis creído en mí, compartiendo la ilusión de celebrar cuanto antes el logro de esta meta. Siento hacia vosotros un especial agradecimiento por tenderme puentes hacia otras personas que me ayudaron a salir de oscuros callejones y por recordarme que nunca estoy sola ante los desafíos de la vida.

Gracias a mis padres, hermanos y sobrinos por vuestro interés en esta tesis y, sobre todo, por vuestro respeto cuando era difícil comprender por qué me había embarcado en este proyecto después de medio siglo vivido.

Tampoco puedo dejar de dar las gracias a dos grandes mujeres, mis queridas directoras de tesis. Nunca he tenido tanta suerte como cuando me asignaron a vosotras. A lo largo del camino me habéis demostrado una profesionalidad cargada de humanidad y, poco a poco, os habéis convertido en referentes de autenticidad personal y rigor científico.

Gracias también a la Universidad Pontificia Comillas y al programa de doctorado *Individuo, Familia y Sociedad*, en el que esta tesis encaja como anillo al dedo. Agradezco el trabajo de los grandes profesionales que lo sostenéis. Nos habéis brindado como doctorandos las mejores herramientas para alcanzar una formación integral y de calidad. En este párrafo, tampoco puedo olvidar a todo el personal de Biblioteca, cuya disposición hacia el servicio y la amabilidad ha contado siempre con mi admiración.

Por último, no podía dejar de mostrar mi agradecimiento a todas las maestras y maestros de Educación Infantil que han participado en esta investigación. No sólo por su interés, implicación y generosidad, sino también por la vocación y dedicación que ponen en su trabajo diario con la infancia y las familias. Sois un gran valor para la sociedad, aunque a veces seamos incapaces de percibirlo o transmitirlo. Ojalá esta tesis sirva para poner la mirada en vuestra profesión y en el capital humano y social que aportáis a nuestra sociedad.

## Consideraciones sobre lenguaje inclusivo y uso de la IA

***Uso del lenguaje inclusivo.*** En la presente tesis doctoral se emplea, por razones de claridad y fluidez, el género masculino de manera general. Se entiende que todas las referencias incluyen tanto al género femenino como al masculino, englobando a todas las personas mencionadas. Asimismo, se reconoce que la profesión docente, especialmente en Educación Infantil, está formada mayoritariamente por mujeres, quienes con su dedicación y cuidado sostienen la base de la educación y el desarrollo de la infancia.

***Uso de herramientas de IA.*** Asimismo, se han utilizado herramientas de inteligencia artificial como apoyo en tareas de revisión lingüística, mejora de la redacción y apoyo puntual en la localización de información. En todos los casos, dichas aportaciones han sido supervisadas, contrastadas y validadas mediante un criterio riguroso, garantizando la fiabilidad y pertinencia de la información incorporada. Asimismo, los contenidos a revisar han sido elaborados y asumidos por la autora, quien mantiene la plena responsabilidad sobre el resultado final de este trabajo.

## Resumen

La educación es un elemento esencial para el desarrollo social y requiere un compromiso firme para garantizar su calidad. Sin embargo, el contexto contemporáneo, caracterizado por la inmediatez y la aceleración de los ritmos de vida, dificultan el ejercicio de la profesión docente.

En la primera etapa educativa, la responsabilidad reside especialmente en el profesorado de Educación Infantil, que en las últimas décadas ha experimentado un creciente malestar profesional derivado del aumento de demandas y exigencias laborales. Este desgaste repercute negativamente en la calidad educativa y afecta a la vocación de un colectivo docente mayoritariamente femenino.

Esta tesis, enmarcada en el modelo de demandas y recursos laborales de Bakker y Demerouti (2013), se centra en dos constructos claves que permiten explorar y comprender en profundidad esta situación: el burnout y el work engagement, ambos investigados dentro del amplio concepto de bienestar laboral.

El objetivo de esta investigación es analizar estas variables en los docentes de Educación Infantil e identificar los factores que influyen en su desempeño laboral y en la calidad de su práctica educativa desde dos perspectivas: una general y otra contextual. Para ello, se adopta una metodología mixta que incluye: una revisión de alcance (*Scoping review,* ScR*)* que sitúa el foco de atención en la literatura científica realizada en el burnout y work engagement de los docentes de Educación Infantil; y un estudio cualitativo que, a partir de la brecha identificada, explora las percepciones y vivencias en el desempeño de estos profesionales en los dos ciclos de Educación Infantil (0-3 y 3-6 años) que se imparten en la actualidad en las escuelas infantiles y colegios de la Comunidad de Madrid.

Los resultados indican que la elevada carga de trabajo, los comportamientos desafiantes de los estudiantes, las relaciones tensas con las familias y los conflictos entre

trabajo y familia incrementan el burnout en estos docentes llevando, incluso, a situaciones de inestabilidad laboral como rotación, absentismo o abandono. En sentido contrario, un ambiente laboral que cuente con el apoyo de la dirección y con vínculos afectivos positivos entre los compañeros, donde se compartan valores educativos y se facilite la formación en habilidades emocionales, favorece el work engagement. El estudio cualitativo confirma estos hallazgos en la Comunidad de Madrid, y señala otros factores emergentes relacionados con los cambios producidos en la sociedad generados ante la aparición de internet, las redes sociales o las nuevas exigencias sociales, influyendo en el desempeño docente e intensificando el malestar vivido por este profesorado. Entre ellos se destaca: la precariedad salarial, especialmente en el 1º ciclo (0-3 años), la falta de reconocimiento social, el aumento de demandas educativas asociadas a la inclusión, la sobrecarga burocrática y la escasez de tiempo y de personal. Por el contrario, el reconocimiento social, un clima laboral positivo, el liderazgo empático y compartido, la formación continua y el amor por la infancia actúan como factores protectores.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de priorizar el bienestar docente para garantizar una educación de calidad. Como consecuencia, se generan implicaciones para las políticas educativas, las instituciones y la práctica diaria, centrando la acción pedagógica en la diada docente-alumno. Mejorar el bienestar de los docentes no solo fortalece su desempeño, sino que también contribuye al desarrollo integral de la infancia y al fortalecimiento de la comunidad educativa. Asimismo, se sugiere promover programas de apoyo emocional y formación continua y rigurosa, basada en la evidencia científica. Igualmente se recomienda actualizar el cuestionario Maslach Inventory para incorporar los nuevos factores asociados a los cambios sociales y tecnológicos, orientando futuras investigaciones sobre el bienestar docente en el contexto actual.

***Palabras clave:*** *Educación Infantil, Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI), docente, burnout y work engagement, calidad educativa, scoping review, Comunidad de Madrid, bienestar laboral, infancia, escuelas infantiles, instituciones educativas.*

## Abstract

Education is an essential element of social development and requires a firm commitment to ensure its quality. However, the contemporary context, characterized by immediacy and an accelerated pace of life, makes the practice of teaching increasingly challenging.

In the early stages of education, the responsibility falls particularly on early childhood educators, who in recent decades have experienced growing professional distress stemming from increased demands and work-related pressures. This burnout negatively impacts educational quality and affects the vocation of a predominantly female teaching workforce.

This thesis, framed within the job demands and resources model of Bakker and Demerouti (2013), focuses on two key constructs that allow for an in-depth exploration and understanding of this situation: burnout and work engagement, both of which are investigated within the broader concept of workplace well-being.

The objective of this research is to analyze these variables among early childhood educators and identify the factors that influence their job performance and the quality of their educational practice from two perspectives: a general one and a contextual one. To this end, a mixed-methods approach is adopted that includes: a *scoping review* (ScR) that focuses on the scientific literature on burnout and work engagement among early childhood education teachers; and a qualitative study that, based on the identified gap, explores the perceptions and experiences of these professionals in the two stages of early childhood education (0–3 and 3–6 years) currently offered in preschools and schools in the Community of Madrid.

The results indicate that a high workload, challenging student behaviors, strained relationships with families, and work–family conflict increase burnout among these teachers, even leading to situations of job instability such as turnover, absenteeism, or attrition. Conversely, a work environment that features management support and positive emotional

bonds among colleagues, where educational values are shared and training in emotional skills is facilitated, promotes work engagement. The qualitative study confirms these findings in the Community of Madrid and highlights additional emerging factors related to societal changes driven by the rise of the internet, social media, and evolving social demands, which affect teaching performance and intensify the distress experienced by these teachers. Among these, the following emerge as particularly salient: precarious pay, especially in the first cycle of early childhood education (0-3 years); lack of social recognition; increased educational demands associated with inclusion; bureaucratic overload; and shortages of time and staff. Conversely, social recognition, a positive work climate, empathetic and shared leadership, ongoing professional development, and a love for children act as protective factors.

These findings highlight the need to prioritize teacher well-being to ensure quality education. Consequently, this has implications for educational policies, institutions, and daily practice, centering pedagogical action on the teacher-student dyad. Improving teachers' well-being not only strengthens their performance but also contributes to children's holistic development and the strengthening of the educational community. Likewise, it is suggested that programs for emotional support and rigorous, evidence-based continuing education be promoted. It is also recommended that the Maslach Inventory questionnaire be updated to incorporate new factors associated with social and technological changes, guiding future research on teacher well-being in the current context.

***Keywords:*** *Early Childhood Education, Early Childhood Education and Care (ECEC), teacher, burnout and work engagement, educational quality, scoping review, Community of Madrid, workplace well-being, childhood, preschools, educational institutions.*

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

**Constancia registral** ..... **i**

**Agradecimientos** ..... **iii**

**Consideraciones sobre lenguaje inclusivo y uso de la IA** ..... **v**

**Resumen** ..... **vi**

**Abstract** ..... **viii**

***ÍNDICE DE CONTENIDOS*** ..... ***x***

***ÍNDICE DE TABLAS*** ..... ***xiv***

**ÍNDICE DE FIGURAS** ..... **xv**

**Introducción** ..... **1**

**Bloque I. Consideraciones teóricas** ..... **7**

**Capítulo I. Educación e infancia** ..... **8**

*1.1. Educación, infancia y sociedad* ..... *8*

1.1.1.Culturas clásicas ..... 9

1.1.2. Feudalismo de la edad media (S.V- S. XIV) ..... 12

1.1.3. El humanismo del renacimiento (S. XIV-XVI) ..... 15

1.1.4. Conflictos religiosos del barroco (S.XVII) ..... 17

1.1.5. Ilustración (S. XVIII) ..... 20

1.1.6. Revolución industrial (S. XIX) ..... 22

1.1.7. Vanguardias del S.XX e internacionalización ..... 27

*1.2. La educación de la primera infancia en España* ..... *33*

1.2.1. La educación de la primera infancia desde 1857 a 1936 ..... 33

1.2.2. La educación de la primera infancia entre 1936 y 1970 ..... 37

1.2.3. Desde la Ley Palasí hasta la actualidad ..... 39

**Capitulo II. Educación Infantil..... 49**

*2.1. La Educación Infantil en el marco legal de la Comunidad de Madrid ..... 50*

2.1.1. Gestión de la Educación Infantil en la Comunidad de Madrid.....50

2.1.2. Currículo de la Educación Infantil.....54

2.1.3. Docentes de la Educación Infantil.....60

*2.2. Educación Infantil, etapa de oportunidades y desafíos..... 68*

2.1.1. Instrumento para la calidad educativa.....68

2.2.2. Desafíos contemporáneos en el desempeño profesional docente.....70

**Capítulo III. Burnout y work engagement..... 77**

*3.1. Definición y dimensiones del burnout..... 78*

*3.2. Definición y dimensiones del work engagement..... 80*

*3.3. Relación entre demandas-recursos y burnout-work engagement ..... 82*

*3.4. Burnout y work engagement en docentes ..... 83*

**Bloque II. Consideraciones metodológicas..... 85**

**Introducción al proceso investigador ..... 86**

*Preguntas de investigación..... 86*

*Objetivos generales..... 86*

*Proceso metodológico..... 87*

**Capítulo IV. *Scoping review* (ScR)..... 89**

**Burnout y work engagement en docentes de EAPI..... 89**

*4.1. Diseño metodológico de la ScR..... 89*

Objetivos específicos y preguntas de investigación de la ScR.....90

El modelo PRISMA-ScR .....91

Criterios de elegibilidad: PCC.....92

Fuentes de evidencia y estrategia de búsqueda .....93

Procedimiento en la selección de artículos .....94

Evaluación crítica de la calidad de las fuentes de evidencia .....96

Extracción de datos .....97

*4.2. Resultados obtenidos en la ScR* ..... *98*

4.2.1. El proceso investigador: análisis descriptivo de las fuentes de evidencia ..... 98

4.2.2. Identificación de variables a partir de fuentes de evidencia ..... 103

4.2.3. Síntesis ..... 109

**Capítulo V. Estudio Cualitativo ..... 111**

**Percepción docente en la Educación Infantil en la CAM ..... 111**

*5.1. Diseño metodológico del estudio cualitativo* ..... *112*

5.1.1. Objetivos específicos y preguntas de investigación del estudio cualitativo ..... 112

5.1.2. Fundamentación epistemológica y tradición investigadora ..... 114

5.1.3. Diseño del proceso metodológico del estudio cualitativo ..... 115

5.1.4. Recogida de datos ..... 129

5.1.5. Calidad y rigor científico: triangulación y saturación ..... 132

5.1.6. Aspectos éticos ..... 133

*5.2. Resultados del estudio cualitativo* ..... *134*

5.2.1. Resultados en el 1º ciclo de Educación Infantil ..... 135

5.2.2. Resultados en el 2º ciclo de Educación Infantil ..... 173

5.2.3. Síntesis de los resultados del estudio cualitativo ..... 223

**Bloque III. Consideraciones finales ..... 234**

**Capítulo VI. Discusión y conclusiones ..... 235**

*6.1. Discusión* ..... *235*

*6.2. Conclusiones: Implicaciones de la investigación* ..... *253*

6.2.1. Ámbito metodológico ..... 253

6.2.2. Ámbito teórico ..... 253

6.2.3. Ámbito educativo ..... 255

**Capítulo VII. Limitaciones y prospectiva ..... 265**

*7.1. Limitaciones* ..... *265*

*7.2. Futuras líneas de investigación* ..... *266*

**Referencias** ..... **269**

**Legislación educativa** ..... **270**

**Bibliografía** ..... **277**

**Anexos** ..... **325**

**Anexo A. PRISMA-ScR Checklist** ..... **326**

**Anexo B: Artículos excluidos a texto completo en la ScR: razones de exclusión** ... **327**

**Anexo C: Evaluación de la calidad de las fuentes de evidencia (ScR)** ..... **333**

**Anexo D: Características fuentes de evidencia ScR** ..... **337**

**Anexo E: Carta informativa para profesores de Ed. Infantil de la CAM** ..... **361**

**Anexo F: Carta informativa para directores de Ed. Infantil de la CAM** ..... **364**

**Anexo G. Consentimiento informado - Entrevista en profundidad** ..... **367**

**Anexo H. Consentimiento informado - Grupos de discusión** ..... **370**

**Anexo I. Guion entrevistas en profundidad** ..... **373**

**Anexo J. Guion grupos de discusión** ..... **378**

**Anexo K: Dictamen favorable Comité de Etica de la Universidad** ..... **382**

## ÍNDICE DE TABLAS

**Tabla 1** Comparativa *del proceso legislativo relativo a la educación de la primera infancia* 30

**Tabla 2** Comparativa de la legislación española sobre la Educación Infantil ..... 46

**Tabla 3** Efectos en el docente de las dinámicas psicosociales ..... 82

**Tabla 4** Calidad de las fuentes de evidencia seleccionadas ..... 97

**Tabla 5** Recuento de estudios por metodología y diseño ..... 101

**Tabla 6** Variables externas de riesgo y protección relacionadas con el burnout de los docentes de Educación Infantil ..... 106

**Tabla 7** Variables internas de riesgo y protección relacionadas con el burnout de los docentes de Educación Infantil ..... 107

**Tabla 8** Variables externas de riesgo y protección relacionadas con el work engagement 108

**Tabla 9** Variables internas de riesgo y protección relacionadas con el work engagement 109

**Tabla 10** Perfiles del diseño proyectado para entrevistas en profundidad con docentes de Educación Infantil ..... 121

**Tabla 11** Perfiles del diseño proyectado para grupos de discusión formados con docentes de Educación Infantil ..... 122

**Tabla 12** Perfiles emergentes ajustados ..... 124

**Tabla 13** Motivos de inclusión de perfiles emergentes ..... 124

**Tabla 14** Perfiles definitivos para entrevistas en profundidad con docentes y directores de Educación Infantil ..... 127

**Tabla 15** Perfiles definitivos para grupos de discusión con docentes de Educación Infantil ..... 128

**Tabla 16** Temas y subtemas extraídos en el análisis de la percepción de docentes de 1º ciclo en relación con los pilares educativos ..... 136

**Tabla 17** Temas y subtemas extraídos en el análisis de la percepción del docente de 2º ciclo en relación con los pilares educativos ..... 174

**Tabla 18** Síntesis de las categorías identificadas en la percepción del docente de Educación Infantil de la CAM en relación con el burnout y work engagement ..... 224

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1** Diagrama de flujo prisma del proceso de selección de estudios ..... 95

**Figura 2** Evolución de la investigación sobre burnout y work engagement en docentes de Educación Infantil ..... 99

**Figura 3** Proporción países y número de investigaciones ..... 100

**Figura 4** Instrumentos de medición del burnout ..... 102

**Figura 5** Instrumentos de medición del work engagement ..... 103

**Figura 6** Marco de investigación multidimensional del proceso educativo en la Educación Infantil ..... 255

# Introducción

*"Para educar a un niño se necesita toda una tribu"*
*(Proverbio africano)*

Este proverbio, retomado por Marina (2004) en su obra Aprender a vivir, subraya que la educación es un acto profundamente social. No consiste únicamente en una transmisión de conocimientos, sino en asumir una responsabilidad compartida, basada en el cuidado y en la formación, donde cada miembro de la sociedad colabora según su rol y sus posibilidades. Esta idea inspira y sustenta la presente tesis doctoral en la que se evidencia que la educación de la primera infancia es un proceso colectivo y valioso para la sociedad.

Asimismo, después de treinta años de trayectoria profesional como maestra de Educación Infantil, puedo reafirmar que educar hoy, no es tarea exclusiva de la familia ni de la escuela: es un compromiso que involucra a toda la comunidad. Sin embargo, en una sociedad V.U.C.A.[1], tan cambiante y compleja como la actual, esta responsabilidad recae intensamente sobre los docentes, quienes, en las últimas décadas, han vivenciado un aumento de malestar debido a crecientes demandas y exigencias laborales que impactan en su desgaste profesional y debilita su propósito vocacional, reduciendo la calidad de la educación que ofrecen a la primera infancia. Además, en esta percepción de la realidad educativa contemporánea, la falta de reconocimiento social, tanto de la Educación Infantil, como de sus docentes (Sak, 2018; Tasic et al., 2020) agrava el problema, especialmente en este colectivo mayoritariamente representados por mujeres (Jevtić & Halavuk, 2021).

Ante esta situación, es esencial tomar conciencia de que todo proceso educativo comienza en el seno familiar en el mismo momento del nacimiento y es respaldado en la

[1]V.U.C.A.: Este concepto se fraguó ya en la década de los noventa por los soldados norteamericanos y que responde al acrónimo inglés formado por los términos Volatility (Volatil), Uncertatinty (Incierto), Complexity (Complejo) y Ambiguity (Ambiguo).

actualidad, por políticas y programas de educación y cuidado de la primera infancia (EAPI[2]). Esta etapa abarca desde el inicio de la vida hasta el comienzo de la educación primaria, es decir, alrededor de los 7-8 años, según los países (OECD, 2015; UNESCO, s.f.). Igualmente, en el ámbito formal, la infancia es acompañada y guiada por docentes especialistas que desarrollan su labor pedagógica en escuelas infantiles y en otros centros educativos. Además, este periodo es crucial en la concepción de los sistemas educativos internacionales que señalan que es una pieza clave (UNESCO & WCECCE, 2010), pues en él se asientan las bases cognitivas, emocionales y sociales que sustentan el desarrollo integral de los individuos (UNESCO & UNICEF, 2025; UNICEF, 2019).

De acuerdo con estas ideas, los avances en neurociencia han reforzado el valor educativo en esta etapa inicial, al evidenciar la influencia de la intensa plasticidad neuronal que caracteriza los primeros seis años en la formación integral de la persona (Roselli et al., 2010; UNICEF, 2018). Este hecho científico confirma lo que la práctica docente revela día a día: la educación es un compromiso social con el desarrollo pleno de todas las infancias. Por tanto, resulta esencial garantizar que todos los procesos se coordinen para que se alcance la máxima calidad educativa desde la primera infancia (Ansari et al., 2020; Fernández-Molina et al., 2023; Lee & Wolf, 2019).

La consecuencia del planteamiento expuesto nos conduce, de manera natural, a definir el propósito de esta tesis doctoral: la transformación de la educación desde la base, poniendo el foco en uno de los pilares educativos más potentes de la sociedad: el bienestar de los docentes de Educación Infantil (0-6 años) en la sociedad actual. Sin embargo, dada la complejidad y amplitud del concepto de bienestar docente, esta tesis enmarcada en el modelo

[2] El acrónimo EAPI (Educación y Atención a la Primera Infancia) se corresponde con el término anglosajón ECCE (Early Childhood Education and Care), ampliamente utilizado en la literatura internacional. Según la UNESCO (2025) ambos términos definen un enfoque multisectorial e integral dirigido al desarrollo de la primera infancia, que integra no solo la educación, sino también dimensiones de salud, nutrición, protección y bienestar social, con el objetivo de favorecer el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional, así como el aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, en sentido más educativo, incluye programas estructurados de aprendizaje temprano, tanto en contextos formales como no formales, que combinan cuidado y enseñanza intencional (UNESCO, 2007).

de demandas y recursos laborales de Bakker & Demerouti (2013), pone el foco en dos variables clave que han sido extensamente investigadas por la literatura científica como factores que se relacionan con el bienestar laboral en el desempeño profesional: el burnout y el work engagement (Leiter & Maslach, 2017; Maslach et al., 2001; Nadon et al., 2022; Salanova et al., 2000; Schaufeli et al., 2002).

A este propósito académico se suma una motivación nacida de mi experiencia docente: la convicción de que es urgente y necesario establecer puentes entre la práctica educativa en la primera infancia y el conocimiento científico sobre este periodo. Integrar investigación y acción docente no solo permite comprender mejor los procesos que sostienen la educación de calidad, sino que también fortalece la capacidad de la sociedad para garantizar que la Educación Infantil cumpla su rol transformador, potenciando tanto el desarrollo integral de las infancias como el bienestar de quienes los educan. En esta línea, la literatura evidencia un vacío en la investigación sobre burnout y work engagement en docentes de Educación Infantil, frente a la abundancia de estudios en educación superior (Bostic et al., 2023; Chirico et al., 2021; Lipscomb et al., 2022).

En consecuencia, con el fin de alcanzar el propósito trasformador central de esta tesis doctoral, se plantean varias preguntas de investigación centradas en el proceso científico realizado sobre burnout y work engagement en docentes de Educación Infantil, con el objetivo de identificar tanto los vacíos como recoger los factores que impactan en la calidad de su desempeño educativo. Asimismo, se busca profundizar en las percepciones y vivencias de estos profesionales en el mismo entorno escolar. Para alcanzar estas metas más específicas, la investigación aborda dos estudios complementarios.

El primero consiste en una revisión de la literatura mediante una *scoping review* (ScR) sobre burnout y work engagement en docentes de Educación Infantil, con la intención de responder a dos preguntas principales:

- ¿Cómo ha sido el proceso en la investigación realizada por la comunidad científica sobre el burnout y el work engagement de los docentes de Educación Infantil?
- ¿Cuáles son los factores de riesgo y de protección relacionados con el burnout y el work engagement en los docentes de Educación Infantil?

El segundo estudio se aborda desde una metodología cualitativa, como consecuencia de la brecha evidenciada en la revisión anterior, y tiene como finalidad indagar en las percepciones y vivencias de los docentes de la etapa de Educación Infantil (0-6 años) en el contexto escolar de la Comunidad de Madrid. Entre sus objetivos está la detección de posibles nuevos factores de riesgo y protección que puedan estar generados por los cambios sociales, culturales y tecnológicos observados en las últimas décadas. Las preguntas que orientan este estudio son:

- ¿Qué barreras y oportunidades perciben estos docentes en su desempeño profesional?
- ¿Se mantienen los factores identificados en la ScR y/o surgen nuevos elementos que inciden en su burnout y work engagement e influyan en el cuidado y la educación de la primera infancia?

Por último, la estructura de esta tesis doctoral se organiza en tres bloques. El primero, expone cuestiones teóricas e incluye tres primeros capítulos. El capítulo I aborda un marco contextual sobre la educación de la primera infancia a través de la historia, mostrando cómo influyen los aspectos sociales y políticos en la educación y la concepción de la primera infancia. Asimismo, se incluye un recorrido por la educación de la infancia en España, desde mediados del S. XIX hasta la actualidad. El capítulo II, dedicado a la Educación Infantil, describe el marco legal de esta etapa en la Comunidad de Madrid. Además, expone los desafíos y oportunidades que afrontan los docentes de la primera infancia en su práctica profesional. El capítulo III presenta las bases conceptuales de burnout y work engagement,

evidenciando demandas y recursos disponibles entre estos docentes en la sociedad contemporánea.

El segundo bloque expone las cuestiones metodológicas del proceso investigador en relación con los dos estudios desarrollados en esta tesis. El capítulo IV, después de presentar las consideraciones generales de este proceso, se centra en la ScR, mientras que el capítulo V aborda el estudio cualitativo. En ambos casos se describen los respectivos diseños metodológicos y sus principales resultados.

El tercer bloque, recoge las consideraciones finales de esta tesis doctoral en los dos últimos capítulos. El capítulo VI desarrolla la discusión y las conclusiones, incorporando sus implicaciones en el ámbito de la investigación educativa. Finalmente, el capítulo VII expone las limitaciones identificadas en el estudio, así como las futuras líneas de investigación.

En síntesis, esta tesis doctoral se propone analizar las variables de burnout y work engagement que influyen en el bienestar de los docentes de Educación Infantil, centrándose en los factores que influyen en su desempeño profesional y, por extensión, en la calidad de la educación desde la primera infancia. Más allá de la comprensión de estos fenómenos, esta investigación tiene la finalidad de generar recomendaciones fundamentadas que orienten las políticas educativas, la gestión de las instituciones y la implicación del propio docente con la finalidad de favorecer entornos de trabajo más saludables y procesos educativos más eficaces. De este modo, se busca que los hallazgos de la tesis contribuyan no solo al conocimiento académico, sino también al fortalecimiento del impacto social y profesional de la educación y cuidado de la primera infancia.

# Bloque I. Consideraciones teóricas

**Capítulo I. Educación e infancia**

**Capítulo II. Educación Infantil**

**Capítulo III. Burnout y work engagement**

## Capítulo I. Educación e infancia

### *1.1. Educación, infancia y sociedad*

Existe una conexión entre los factores políticos y sociales y el fenómeno educativo por el hecho inexorable de que el nacimiento de todo niño está vinculado a una familia que pertenece a una sociedad. El tipo de mirada y la consideración social de la pequeña infancia impregnan el concepto de niñez, condicionando la posibilidad y el modo de enfrentar su educación. Por ello, y tal y como argumenta Colmenar (1995) en su investigación sobre el Génesis de la Educación Infantil en nuestra Sociedad Occidental, este tipo de acercamiento histórico tiene lugar:

> …no sólo sobre la intrahistoria de las escuelas de párvulos (maestros, alumnos, organización, actividades, métodos didácticos…), sino también sobre los procesos de mentalidad social que las hicieron surgir y marcaron sus líneas de evolución. Dichos procesos marcharon acordes con los modelos educativos y sociales preconcebidos para la infancia, dentro de la familia y de la sociedad. (p.2)

Comencemos este recorrido a través de las civilizaciones antiguas, atravesando el periodo medieval, el Renacimiento, el Barroco y la Ilustración, hasta el advenimiento de la Revolución Industrial, los movimientos de globalización educativa del siglo XX y la incorporación de tecnologías emergentes, respondiendo a tres cuestiones sobre la primera infancia (0-6 años):

- ¿Qué rol y valor social le han atribuido a lo largo de la historia?
- ¿Quién y cómo se realizaba la atención, el cuidado y la educación en esta etapa?
- ¿Qué decían los pensadores y pedagogos más relevantes de cada época sobre el proceso educativo en esta etapa?

Por último, hay que recordar que al igual que el devenir de la humanidad, esta breve historia de la Educación de la primera infancia no constituye un proceso lineal, sino que se

caracteriza por la coexistencia de cambios, transformaciones y elementos que conviven en el tiempo.

### 1.1.1. Culturas clásicas

Considerando la extensa duración histórica de estas culturas, se exponen los acontecimientos más relevantes en Atenas, Esparta y Roma. Cabe destacar cómo las ciudades-estado griegas ostentaron una gran significación social, política y educativa y conformaron dos modelos sociales y educativos antagónicos. Así, Esparta, fue una sociedad campesina con una fuerte organización militar y gran tensión bélica dentro de sus fronteras, donde los hombres adultos se dedicaban a la vida pública, política y militar. Por tanto, en la educación se priorizaba aquellos niños que poseyeran las mejores cualidades como futuros soldados, donde la pertenencia del niño al Estado se establecía incluso antes de su nacimiento. Al nacer, cualquier bebé era presentado ante una comisión de ancianos que evaluaba su fortaleza física; sólo quienes cumplían con estos estándares accederían al sistema educativo, mientras que aquellos con malformaciones u otras deficiencias eran excluidos. Los afortunados eran cuidados y educados en el ambiente familiar, procurando la adquisición del lenguaje comunitario, las costumbres y comportamientos sociales. A los siete años, comenzaban una educación espartana que combinaba espacios dentro y fuera del hogar. En consonancia con este sistema, las actividades desarrolladas por la infancia se basaban en el movimiento y la escucha de relatos orientados al ejercicio de futuras ocupaciones (Alvar & Borsari, 2021).

La educación variaba según el sexo. Aunque las niñas recibían una formación menos enfocada en la excelencia militar que los varones, las mujeres espartanas desempeñaban un papel fundamental en la crianza de los hijos. Por este motivo, su preparación física debía ser intensa y rigurosa, con el objeto de asegurar una concepción y crianza de hijos vigorosos que contribuyeran al mejor ejército (Alvar & Borsari, 2021; Escolano, 1984; Reboreda, 2010).

El valor y consideración social de la infancia aparece resumida en la siguiente cita:

> Los adultos no desarrollaban ningún tipo de compasión hacia los pequeños, considerados como seres inferiores. Éstos se veían continuamente castigados, humillados y vejados, hasta cumplirse el tiempo en que se convertirían en adultos (los que sobrevivían), y, por consiguiente, en sujetos dotados del poder de atormentar a sus propios descendientes. (Vicente Villena, 2001, p. 11)

La economía en Atenas, además, se basaba en el comercio exterior marítimo que influía en la democratización de un régimen esclavista del que dependía el reclutamiento de marineros. Esta democratización generó el desarrollo de las primeras escuelas en el S. VI a. C., donde los padres llevaban a sus hijos con el deseo de que recibieran una formación que no se ofrecía desde el hogar.

En contraste, la educación de la primera infancia desarrollada en el seno familiar tenía lugar en el "gineceo", espacio del hogar regentado por madres acompañadas de nodrizas. Posteriormente, a los 7 años las criaturas salían a la calle (gimnasio, casa de gramática, etc.), acompañadas normalmente por un esclavo que podía llegar a ejercer la función de tutor o "pedagogo" (Escolano, 1984).

Tanto Platón (ca. 427-ca. 348 a. C.) como Aristóteles (384-322 a. C.) ofrecieron consejos sobre la importancia de la educación de los menores de 7 años, denominada paidón (παιδίον) o "párvulo". Aristóteles, proponía dos fases dentro de este periodo. En la primera recomendaba: no ofrecer ninguna enseñanza al niño hasta que cumpliera los 5 años y cuidar los modelos adultos que acompañaban esta crianza. Además, enfatizaba la importancia de una alimentación saludable, así como realizar ejercicios físicos y movimientos a través del juego, ya que ayudaban a forjar la personalidad. Los juguetes, como sonajeros, pelotas, muñecos o andadores, eran frecuentes. En la segunda etapa, de carácter propedéutico, se planteaba como preparación antes del ingreso en la escuela. Surge así la figura del

paidónomo o magistrado de la educación, encargado de enseñar en este periodo (Alvar & Borsari, 2021; Colmenar, 1995; Escolano, 1984).

Plutarco (46-119 d. C.), 500 años después, destaca la influencia del origen social de los padres en la formación de los niños, así como la cuidada selección de las nodrizas, subrayando la importancia de comenzar la educación desde el momento mismo del nacimiento (Vicente Villena, 2001).

Respecto a la cultura romana, caracterizada durante la época del imperio por una amplia población alfabetizada resultado de una abundante producción literaria griega y de la fundación de bibliotecas, mostraba una sociedad compuesta por abundantes burócratas y profesionales que requerían formación técnica, específica y superior, como médicos, arquitecticos, gramáticos, etc.

Pedagógicamente, en Roma no existía el “niño”, sólo poseía valor el discípulo. Por eso, era necesario transformar al niño en alumno cuanto antes. La opinión social creía que, en los primeros años, era incapaz de aprender cualquier disciplina. El cuidado infantil en el entorno familiar recaía principalmente en madres y nodrizas, siendo el juego un componente relevante en este proceso (Delgado, 1998).

En el ámbito educativo, sobresalen dos figuras esenciales por su notable influencia en la configuración del pensamiento pedagógico. En primer lugar, Marco Tulio Cicerón (106-43 a. C), quien sirvió de puente intelectual entre las tradiciones griega y romana, aportando un profundo análisis con propuestas formativas sobre la educación en Roma. En segundo lugar, Marco Fabio Quintiliano (ca. 35-ca. 95 d. C.), en oposición a las prevalecientes concepciones sociales de su tiempo y bajo la influencia de Aristóteles, reconoce la necesidad de una educación formal para niños menores de siete años y la relevancia de la formación familiar en los primeros tres años de vida (Colmenar, 1995; Delgado, 1998; Escolano, 1984; García, 1986; Vicente Villena, 2001).

En resumen, la educación en las culturas clásicas presentaba marcadas diferencias según el género, la clase social y las condiciones físicas. No siempre se otorgaba gran importancia a la educación en los primeros años, aunque sí a sus cuidados y atenciones, considerándose determinantes para el éxito educativo posterior. A partir de los siete años, los niños podían ingresar a escuelas o instituciones públicas cuya finalidad principal era atender a las exigencias políticas, sociales y militares de la época. Así, la primera infancia era valorada únicamente en función de su contribución al futuro de estas sociedades.

### 1.1.2. Feudalismo de la edad media (S.V- S. XIV)

El feudalismo, como sistema político, social y económico, dominó la Europa medieval. La sociedad, organizada en estamentos, centraba el poder en el rey, la nobleza y el clero, mientras que la mayoría campesina sostenía la estructura social y económica.

La vida de la infancia estaba marcada por la alta mortalidad y el abandono, influidos por la hambruna, la precariedad económica, la falta de higiene, etc., especialmente entre las clases más pobres. Por ello, la abundancia de hijos se consideraba fuente de riqueza y de bienes para toda familia, al tiempo que su ausencia era vivida como una lacra. Vistos como pequeños adultos, su valor residía en la mano de obra en la que se convertirían en un futuro. Sin embargo, la infancia se catalogaba frecuentemente como carga pesada si no satisfacía las necesidades y aspiraciones de sus mayores. De acuerdo con estas normas, los niños podían integrarse en los gremios, iniciando así su formación dentro de estas estructuras laborales desde una temprana edad (Escolano, 1984; García, 1998; Sánchez, 2018; Villa, 2012).

En el siglo XIII, el concepto de infancia presentaba una diferenciación clara entre dos etapas: el “niño”, que durante sus primeros años era criado por su madre, las nodrizas o las amas; y el “mozo”, término que designaba al infante a partir de los tres o cuatro años, momento en que quedaba bajo el cuidado de un ayo/a. Este último tenía la función de guiar,

educar y acompañar a los hijos de la nobleza en aspectos cotidianos como la alimentación, el comportamiento y el ocio (Delgado, 1998).

Hacia el final de la Edad Media, se observa una evolución en la concepción de la educación de estos pequeños en los entornos privilegiados. Si la madre estaba en condiciones de hacerlo, se le atribuía un rol central en el cuidado y la instrucción de sus hijos, actuando con dedicación y compasión en tareas como: la lactancia, la vestimenta, el descanso y la estimulación física realizada a través del canto y el baile. En contraste, la función paterna se limitaba a la filiación: su implicación dependía del reconocimiento del hijo como legítimo, y su participación en la educación se centraba en exigir seriedad y disciplina dentro del ámbito doméstico (Asenjo, 2019; García, 1998; Villa, 2012).

En este periodo, la educación era considerada un privilegio reservado a las clases sociales altas, como la nobleza, donde la infancia y su proceso formativo adquirían un mayor reconocimiento. En estos casos, la educación recibida era muy cuidada y refinada. En contraste, los niños de origen campesino eran incorporados tempranamente a las labores familiares. Además, el sexo representaba un factor determinante en el acceso y tipo de formación. Ser varón, especialmente si se nacía sano, favorecía la aceptación dentro de cualquier estamento social; en cambio, nacer mujer se relacionaba con un estatus social inferior que, en ocasiones, daba lugar al abandono después del nacimiento. Las niñas eran formadas para cumplir con los roles domésticos con un acceso muy limitado a la educación formal, excepto en aquellas circunstancias en las que ingresaban en conventos de instituciones religiosas (Asenjo, 2019; Delgado, 1998; García, 1998).

La educación temprana incorporaba un marcado componente moral y religioso, centrado en la enseñanza de oraciones y los fundamentos de la fe cristiana. Los primeros años de vida eran considerados cruciales para la formación de la conciencia moral del niño. Este proceso se desarrollaba principalmente en el entorno doméstico, a través de la observación, la transmisión oral y la imitación de adultos y hermanos mayores. El juego y los

juguetes también tenían un lugar en la vida infantil, no sólo como formas de entretenimiento, sino como medios para estimular habilidades físicas y transmitir valores sociales y religiosos. No obstante, el modelo educativo se caracterizaba por una disciplina estricta, en la que el castigo físico era legitimado socialmente como método común para corregir conductas y fomentar la obediencia, especialmente entre las familias de menores recursos. La preocupación pedagógica de la época se centraba exclusivamente en los contenidos impartidos, sin considerar la capacidad receptiva o emocional de los niños, lo que reflejaba una comprensión limitada de las particularidades propias de la infancia (Asenjo, 2019; García, 1998; Sánchez, 2018; Villa, 2012).

En este contexto, Ramón Llull (1232 o 35-1315), describió el tipo de educación ideal que un matrimonio cristiano debía ofrecer a sus hijos, priorizando la lactancia materna, los buenos hábitos y la atención de la propia madre frente a las nodrizas. Estas recomendaciones se fundamentaban en sus propias observaciones, a partir de las cuales concluye que los niños de clases sociales menos favorecidas presentaban un mejor estado físico en comparación con aquellos pertenecientes a familias adineradas, donde era más común la presencia de nodrizas. En consecuencia, aconseja mantener buenos hábitos como el cabello corto, utilizar ropas ligeras y promover una educación cristiana desde los primeros años de vida (Delgado, 1998).

En síntesis, durante la Edad Media la educación de la primera infancia se desarrollaba dentro de una sociedad estamental rígida, con escasa movilidad y con gran influencia de la Iglesia, lo que desencadenó modelos educativos diferenciados según la clase social y el sexo. Se visualiza el protagonismo de las mujeres, madres y nodrizas, que se mantenían como principales agentes de cuidado y socialización en esta primera etapa, y el hogar y los gremios como espacios de aprendizaje donde el modelo adulto guiaba al niño a través de la observación e imitación.

### 1.1.3. El humanismo del renacimiento (S. XIV-XVI)

A partir del Renacimiento, se produce una transformación social profunda marcada por el declive del sistema feudal, el ascenso de la burguesía y el crecimiento de las ciudades con vocación comercial. En este contexto, el humanismo emerge como una corriente intelectual decisiva que impulsa una nueva concepción del ser humano, basada en una visión optimista de su naturaleza, la valorización de la razón, el retorno a las fuentes clásicas y la afirmación de la autonomía individual. No obstante, esta nueva perspectiva comenzó a consolidarse primero en los sectores sociales más privilegiados y en los entornos urbanos, desde donde se fue extendiendo paulatinamente a toda la sociedad (Alvar & Borsari, 2021; Ariês & Duby, 2006; Escolano, 1984).

Así, se configura una concepción de la infancia más activa, sobre la que sé enfatiza la importancia del afecto, el refuerzo positivo y la educación moral desde las primeras etapas del desarrollo. Sin embargo, en España, el crecimiento demográfico provoca un aumento tanto en la población infantil como en los índices de pobreza y abandono de menores. Durante el reinado de los Reyes Católicos se introduce un cambio en la política hacia la infancia, orientado al asilo, la educación y la reinserción social ante los abundantes casos de mendicidad y exclusión social. Esta línea de actuación se mantiene durante los reinados de Carlos I y Felipe II, bajo cuyos mandatos se fundan instituciones como el Colegio de Doctrinos de Madrid (1542), actual colegio de San Ildefonso, o la Inclusa (1563), hospital y asilo destinado a niños expósitos. No obstante, la implantación de estos programas y la difusión de las ideas humanistas que los sustentaban, se introdujeron con un considerable retraso en las zonas rurales, donde su presencia fue lenta y progresiva (Delgado, 1998; Reyes, 2007).

En el ámbito privado de la familia, la infancia comienza a ser percibida con mayor afecto, despertando sentimientos positivos y convirtiéndose en una fuente de alegría y esparcimiento. Esto genera un creciente interés por su protección y cuidado. No obstante, en el espacio público, los niños pequeños seguían siendo considerados como carentes de “uso

de razón” y “discreción”. En este contexto, surgen importantes pensadores que elaboran tratados pedagógicos y ensayos institucionales, proponiendo formas más adecuadas de ejercer la función educativa dentro del hogar, y cuya responsabilidad recaía principalmente en madres, nodrizas y otros miembros del entorno familiar, quienes asumen el papel de referentes y modelos educativos. Su instrucción incluía el aprendizaje de la lengua, el desarrollo de habilidades básicas para la vida cotidiana, la transmisión de normas sociales y la formación en valores morales, siendo el juego un recurso frecuente en este proceso formativo (Ariês & Duby, 2006).

En este periodo destaca Erasmo de Rotterdam (1467-1536), figura central del humanismo, que propuso una educación integral, humana y cristiana, con espíritu renovador desde el que combate los castigos y propone estímulos positivos como el honor o el elogio. Defendió en su obra "De cómo los niños han de ser tratados precozmente iniciados en piedad y buenas letras" (1529), la necesidad de comenzar la formación del ser humano desde la primera infancia, apoyada por los padres y orientada hacia un desarrollo intelectual, moral y afectivo del niño (Cruz, 2022; Escolano, 1984).

En España, el humanista Luis Vives (1492-1540), formuló ideas que también se anticiparon a los principios de la pedagogía moderna. Defendió junto a Erasmo, la importancia de la lactancia materna y la lengua natal para el aprendizaje. Pionero de la psicología infantil, se acercó a un mayor entendimiento de la infancia a través de la introspección de sus propios recuerdos (Delgado, 1998). Además, abogó por un sistema de enseñanza organizado y dirigido por la autoridad civil, considerando esencial adaptar la educación a las capacidades y necesidades individuales. Apostaba por un desarrollo integral e individualizado para todos, con independencia del sexo, que debía estar guiado por el afecto, la prudencia y la bondad. También, valoraba como indispensable la presencia de valores y actitudes en los maestros y cuidadores, como la integridad, la sabiduría y la comprensión, y con capacidad para fomentar

ambientes positivos y estimulantes en los que desarrollar el proceso educativo (Escolano, 1984; Hernández & Maldonado, 2014).

Por tanto, en este periodo surge la primera conceptualización de la infancia como una etapa diferenciada, valiosa y con potencial para ser educada desde el nacimiento, impulsando un cambio teórico transformador en la educación, orientado hacia una mayor universalidad y el respeto a las capacidades individuales, planteando la inclusión de las niñas. No obstante, la formación e instrucción durante los primeros años mantuvo su carácter privado y centrado en el ámbito doméstico, con un enfoque orientado a la protección y al desarrollo de las aptitudes particulares de cada niño. Asimismo, las ideas humanistas aportaron los principios fundamentales que perdurarán en la pedagogía moderna.

### 1.1.4. Conflictos religiosos del barroco (S.XVII)

Entre los siglos XVI y XVII en gran parte de Europa se producen conflictos que surgen a partir de la reforma protestante, la reacción católica y su interrelación con los condicionamientos políticos. Estos cambios y complejidades sociales, religiosas y políticas producen a su vez una gran crisis económica, vivenciándose escasez de alimentos, pobreza y malestar en la población, que se levantó contra el orden establecido. Todo ello, origina un gran impacto en la infancia, provocando de nuevo, el aumento de la mortalidad y el abandonado masivo de niños en calles e iglesias. En España, la ayuda para los hospitales y casas de asilo para niños expósitos se discute y resuelve en dos sesiones de las Cortes de Castilla. Así aparece en dos tomos de los libros de Actas de los años 1605 y 1607. En concreto, en el tomo XXVII, aparece con la siguiente expresión, “Votóse si se dará o no limosna al hospital de los niños expósitos de esta Corte, para ayuda de criarlos, y acordóse por mayor parte se den 50 ducados de limosna” (p. 359).

La crisis social y política de este periodo provoca un profundo pesimismo respecto a la naturaleza humana, que se arraiga en la sociedad. Frente a esta visión sombría, la

educación comienza a ser considerada como la única vía posible para superar esta desesperanza. Se inicia entonces un camino de reflexión, propuestas pedagógicas y búsqueda de métodos adecuados para intervenir desde el principio. La educación temprana se convierte en una fuente de esperanza, un punto de convergencia entre católicos, jansenistas y protestantes, quienes coinciden en un principio común: “Había que educar al niño desde el principio en el bien, antes de que fuese tarde” (Delgado, 1998, p. 127). Un ejemplo del impacto de este contexto sociopolítico en la infancia se produce durante el reinado de Felipe IV. Dado el elevado número de universitarios y la escasez de agricultores, artesanos, marinos, pilotos y soldados, en el S. XVII se manda adiestrar a los niños expósitos o doctrinos de los centros de caridad, en la adquisición de las habilidades necesarias para poder desarrollar estos oficios tan demandados por la sociedad dirigiendo, así, su futuro profesional (Delgado, 1998).

Desde el lado protestante destaca la figura Juan Amós Comenio (1592-1670), iniciador de la etapa científico-natural de la pedagogía como ciencia y pionero del desarrollo de la Educación Infantil posterior. Admirador de Luis Vives, abogaba por una educación universal para todos, ricos y pobres, hombres y mujeres, e incluso para aquellos que poseían algún tipo de deficiencia física o psíquica. Introduce un método de enseñanza innovador, aplicable en las escuelas elementales, que presta atención a las diferencias individuales y plantea qué conocimientos deben transmitirse al infante para restaurar la bondad natural que habría perdido a causa de su interacción con el mundo. Asimismo, afirma desde el realismo pedagógico, la importancia del aprendizaje a través de la lengua materna y las lenguas vivas. Por último, destaca la importancia de la educación en los primeros años al señalar que es, en esta etapa, donde se sientan las bases de todas las pedagogías posteriores (Delgado, 1998; Escolano, 1984; Llinàs, 2019).

En cuanto a la educación ofrecida en el contexto familiar, Comenio asegura que cualquier madre es la primera maestra de un niño. De ella aprenderá los conceptos

universales (ópticos, geográficos, históricos, físicos, metafísicos, morales, etc.), sobre los que cimentará sus pensamientos y modos de comportamiento. Defiende la lactancia materna por su valor educativo, y sostiene que, en caso de ser ejercida por una nodriza, ésta debe ser una mujer honesta y piadosa, ya que sólo así podrá cultivar en él, la semilla adecuada. Finalmente, destaca la importancia del entorno familiar en el proceso educativo, introduciendo el concepto de escuela materna (*schola genitura*), con el que hace referencia al hogar como un espacio fundamental de aprendizaje (Colmenar, 1995; Delgado, 1998; Llinàs, 2019; Sánchez, 2022). Entre sus obras destaca *Orbis Sensualium Pictus*, publicado oficialmente en 1658 y considerado el primer libro ilustrado para niños en el que muestra un mundo visible en imágenes y discrimina en rojo las letras impresas en latín para facilitar su aprendizaje. Su intención era despertar el interés de los infantes, de modo que percibieran el proceso formativo como una experiencia placentera, en contraposición a los modelos aún predominantes, en los que el sufrimiento y martirio formaba parte de la realidad escolar infantil (Delgado, 1998; Escolano, 1984).

Por último, no faltaron educadores preocupados por los niños de clases más humildes y cuya obra se extendió a lo largo de Europa, dejando una nueva manera de educar con mayor respeto y consideración. Así, se debe destacar la labor de José de Calasanz (1556-1648), fundador de las escuelas pías, Juan Bautista La Salle (1651-1684) o Vicente de Paúl (1581-1660), que dedicó su vida al cuidado y educación de la infancia abandonada en Francia (Delgado, 1998; Escolano, 1984).

En resumen, el Barroco fue una época clave para la educación, caracterizada por pensamientos innovadores, publicaciones relevantes y acciones pedagógicas concretas orientadas a una auténtica transformación social. La creencia en la existencia de una etapa infantil diferenciada de la adultez cobra fuerza, así como el anhelo de una educación accesible para todos y la valorización de los primeros años en el inicio de todo proceso formativo, fueron elementos fundamentales para el desarrollo posterior de la Educación Infantil. No obstante,

el cambio fue más lento de lo esperado y las necesidades específicas de los niños no siempre fueron atendidas. Aun así, el camino hacia una mayor comprensión de esta etapa del desarrollo humano y una reflexión sostenida sobre su formación temprana continuaba en marcha.

### 1.1.5. Ilustración (S. XVIII)

Fue durante la Ilustración cuando comenzó a visibilizarse con mayor claridad una transformación en los enfoques educativos, caracterizada por una apertura hacia el pensamiento autónomo y una mayor actitud crítica. Esta nueva perspectiva tuvo importantes repercusiones pedagógicas de carácter más optimista, que sentaron las bases del sistema educativo contemporáneo y cuestionaron los principios de la educación tradicional. Entre sus consecuencias, se reconoce la incorporación del principio de igualdad educativa, independientemente de la clase social (Escolano, 1984). En esta línea, Sánchez (2022) señala la influencia en la educación de las ideas de Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827).

El primero, autor del *Emilio* (1762), presenta una infancia con una manera de ser, pensar y sentir propias, diferentes del adulto, con capacidades y ritmos de aprendizaje diferenciados. Asimismo, se reconoce una primera etapa del desarrollo humano caracterizada por una alta vulnerabilidad, pero también por una capacidad innata para el aprendizaje. Su ideal educativo se basa en un modelo que se plantea como igualitario en cuanto al origen social, aunque diferenciado según el sexo, y fundamentado en el amor y el respeto. Se debe desarrollar en un ambiente de libertad, libre de imposiciones arbitrarias y ritmos acelerados. Se promueve el desarrollo de los sentidos como vía esencial para la adquisición del conocimiento. Asimismo, se subraya el papel fundamental de los padres en las primeras etapas, así como la figura del docente, concebido como un guía imprescindible en el proceso de aprendizaje (Colmenar 1995; Delgado, 1998; Escolano, 1984). Pestalozzi, enormemente influenciado por las ideas de Rousseau, propone un método educativo que conciliara el

respeto al ritmo de las leyes naturales y al proceso evolutivo del ser humano desde el mismo momento del nacimiento. Para él, la educación debía comenzar en la primera infancia, con la madre como figura educativa primordial, y a través de un enfoque integral que incorporara aprendizajes morales, intelectuales y motrices. Además, centró su atención en los niños en situación de mayor desamparo, desarrollando propuestas educativas adaptadas a contextos sin la presencia materna y destacando la afectividad como un componente esencial durante los primeros años de vida (Colmenar 1995; Delgado, 1998; Escolano, 1984). Asimismo, junto a Comenio y Rousseau defendió el aprendizaje basado en la intuición activa y la actividad del sujeto que se educa, iniciando un proceso de pedagogización de la infancia (Sanchidrián, 2022).

Un análisis de sus reflexiones apunta que, bajo la aparente sencillez de sus propuestas, se esconde una genial formulación de lo que debe ser la educación. En palabras del propio Pestalozzi: “En armonía con los principios correctos de educación, todas las facultades del hombre han de ser desenvueltas y todas las facultades dormidas han de ser puestas en juego” (Pestolozzi, como se cita en Escolano, 1985, p. 285).

Sin embargo, durante el S. XVIII no cristalizó un auténtico cambio real en la educación de los más pequeños. Surgieron otros pensadores que se mostraron contrarios a algunas de las ideas clave de Rousseau, y pese a coincidir en la importancia de la educación para el ser humano desde el nacimiento, mostraban grandes desavenencias. Así, Kant apostaba por la disciplina y la coacción como elementos fundamentales en el proceso formativo, necesarios para controlar la barbarie del comportamiento infantil. Además, aseguraba que unos mimos excesivos de la madre serán perjudiciales para el hombre. Así, entre estas dos tensiones comenzó el siguiente siglo, y países como España, Francia o Inglaterra, continuaron brindando la educación a las clases privilegiadas, mientras el pueblo seguía alejado del conocimiento (Delgado, 1998).

### 1.1.6. Revolución industrial (S. XIX)

Un acontecimiento decisivo con implicaciones profundamente transformadoras en este periodo fue la irrupción de la Revolución Industrial en Inglaterra en la segunda mitad del siglo XVIII. Aunque sus primeras consecuencias no estuvieron directamente orientadas al ámbito educativo, la creación de las primeras fábricas trajo consigo efectos significativos en este campo. Hombres y mujeres comenzaron a asistir diariamente a sus puestos de trabajo, cumpliendo extensas jornadas laborales, lo que planteó una nueva problemática social: ¿quién se hacía cargo del cuidado de los hijos durante esas horas de ausencia? Esta situación dio lugar a la aparición de las primeras instituciones de carácter fundamentalmente asistencial en Inglaterra, Alemania y Francia (Colmenar, 1995; González-Agapito, 1991). A ellas, asistían niños pequeños, no lactantes hasta que cumplían unos 10 años. Sin embargo, desde los 4 años hay evidencias de la existencia de la frecuente explotación infantil, ya que estos menores eran empleados en diferentes entornos laborales como mano de obra, con la consecuente aparición de un precoz absentismo escolar (Barbero, 2024; Sánchez, 2022; Viñao, 2005).

Esta necesidad de atención a los más pequeños se extendió por toda Europa, surgiendo diferentes tipos de instituciones que se encargaban de su cuidado, tanto por necesidades familiares, como por razones humanitarias ante el posible abandono y marginación. Así surgen, también en España durante el segundo tercio del S. XIX, *les escoles de bressol*, o casas cuna, pensadas para atender a los hijos de obreros pobres desde su nacimiento hasta la edad de 2 años, y las salas de asilo, de origen francés, difundidas muchas de ellas por la orden religiosa de las Hijas de la Caridad, en aquellos lugares donde la industrialización comenzaba a demandar una respuesta de guarda y custodia (Colmenar & Martínez, 2022), así como para proteger a los niños de la mendicidad, evitando así posibles incidentes en las vías públicas por esta causa. Sin embargo, estaban todavía lejos de ofrecer un servicio educativo. Sus contenidos se reducían a: oraciones, prácticas religiosas, juegos sedentarios y cantos a través de una enseñanza sin sistematizar que, sólo en casos

excepcionales, ofrecía ciertas nociones de lectura, escritura y cálculo (Colmenar, 1995; González-Agapito, 1991; Negrín, 2007).

En este proceso de institucionalización y atención de la primera infancia destaca la figura de Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826) quien, influido también por Comenio y Rousseau, defendió la relevancia educativa de esta etapa del desarrollo humano. Fue precursor del jardín de infancia al fundar, en 1770, la primera escuela en Ban de la Roche (Francia) donde, junto a sus colaboradores, denominados “guías o conductores de la tierna edad”, introducía a los menores en actividades relacionadas con la profesión textil. Su propósito era dotar a estas instituciones de un enfoque educativo estructurado, trascendiendo la mera función asistencial, con dos propósitos fundamentales: cuidar de los hijos de los trabajadores del campo y trasmitir la moral cristiana a través de un programa lúdico que conducía al aprendizaje del oficio. Por su parte, el maestro debía convertirse en una figura de apoyo y confianza, alejándose del rol de temor que imperaba, con el fin de promover la autonomía intelectual y moral del alumnado.

Asimismo, se impulsó la profesionalización de las docentes dedicadas a la educación en los primeros años, lo que representó un avance significativo en la valoración social, tanto de la enseñanza dirigida a la niñez, como del papel de la mujer en el ámbito educativo (Colmenar, 1995; Escolano, 1985; Saldaña, 2024). Unas décadas más tarde, en 1840, el pedagogo alemán Friedrich Fröbel (1782-1854), discípulo de Pestalozzi y “figura central, durante el siglo S.XIX en el desarrollo de la educación de la infancia” (Colmenar, 1995, p. 24), acuñó en Alemania el término Kindergarten para designar y establecer, el primer jardín de infancia destinado a su educación, con una doble función: asistencial y pedagógica. En el resto de Europa, estas primeras instituciones fueron surgiendo en momentos diferentes, empleando cada país una terminología diferente: *écoles maternelles* (1881, Francia), *escuela dei bambini* (1907, Italia), *nursery schools* (1918, Reino Unido), etc. Estos centros, adaptados

y orientados a las necesidades de los niños menores de siete años, seguían respondiendo a la creciente demanda familiar derivada de las exigencias del contexto laboral industrial.

Fröbel fundamentaba su modelo educativo en el juego, el contacto con la naturaleza y el uso de materiales didácticos manipulativos, elementos concebidos como medios esenciales para el desarrollo integral del niño (Delgado, 1998; Gadea, 2015). Sus ideas pedagógicas se extendieron tanto en Europa como por el resto del mundo, siendo su huella percibida en la actualidad (Colmenar, 1995).

En España, el reflejo de esta influencia se reconoce en la vida de Pablo Montesinos (1781-1849), admirador también de Pestalozzi (Atkinson & Maleska, 1966) que, tras volver de un exilio en Londres en 1833, percibe el atraso cultural de España y comienza una gran labor con el fin de impulsar una reforma educativa. Es nombrado miembro de la Sociedad Encargada de Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo (SEPMEP), organización privada para impulsar la educación popular y la modernización pedagógica en España, especialmente a través de la creación de escuelas de párvulos y la formación de maestros. En esta línea, fundó la primera escuela de párvulos en Madrid, la escuela de Virio (1838), que dependía de esta Sociedad y atendía a niños entre 3-7 años en su formación moral, intelectual y física (Colmenar & Martínez, 2022; Sanchidrián, 2022). Difundió en España el modelo froebeliano, abogando por una escuela que apoyara a los padres, especialmente pertenecientes a grupos sociales más desfavorecidos y, generalmente, más necesitados de orientación educativa. Desde su perspectiva subraya la importancia de una educación igualitaria, sin distinción de clase social o sexo, admitiendo el respeto a la diferencia. De este modo, llegó a España un modelo educativo para la educación de la primera infancia sustentando por los siguientes principios (Espinilla & González, 2008; Sánchez, 2022; Zabalza, 2013):

- Educar a los niños pequeños desde una perspectiva no sólo asistencial, cubriendo también sus necesidades psicológicas, atendiendo a sus demandas de afecto.
- Reconocer el juego como elemento clave para potenciar el desarrollo infantil.

- Valorar la formación de profesionales capacitados para llevar a cabo esta labor educativa.

En coherencia con estos fundamentos, Montesinos crea y dirige la primera Escuela Normal Central en Madrid, dedicada a la formación profesional del magisterio con la finalidad de formar a futuros maestros de párvulos, dotándolos de conocimientos pedagógicos, culturales y prácticos necesarios para ejercer la enseñanza en las escuelas públicas. Sin embargo, dada la crisis política del país, su duración fue más breve de lo deseado (Sanchidrián, 2022).

Un ejemplo de la influencia de ambos pedagogos en España se descubre en el artículo de Espinilla y González (2008), en el que se describe y documenta el proceso de la implantación de la primera Escuela de Párvulos en Palencia, donde el maestro interino D. Vicente Inclán, formado en la Escuela Normal Central, toma posesión de su plaza como profesor en 1877. En él se relata:

> …el referido Montesino, que, partiendo de una realidad física, propone el ejercicio de una educación integral desarrollando todas las facetas del niño para lograr hacer de él una persona. En un ambiente sano controlará el despertar de sus sentidos, a la vez que se irá conformando su inteligencia, siendo la labor del maestro el vigilar y alentar ese proceso evolutivo. Confluyen en su pedagogía las corrientes inglesa y pestalozziana.
>
> No desconoce el método de Froebel, que, igualmente, presta una atención especial a la labor educadora del niño en la etapa de los dos a seis años de edad, desarrollándola en un ambiente de libertad y en contacto con la naturaleza. Este método de enseñanza implicará una profunda renovación en la Educación Infantil, llegándose a convertir en el primer modelo formalizado de educación preescolar y extendiéndose rápidamente por toda Europa. (pp. 151-152)

Otro gran referente en nuestro país fue Andrés Manjón (1846-1923), sacerdote y pedagogo, fundador en 1889 de las escuelas del Ave María en Granada, y que llegaron a extenderse por toda España. Su obra deseaba responder a una necesidad: ofrecer educación a niños marginados, especialmente gitanos y pobres que no accedían a la escuela tradicional. Estas escuelas, ubicadas al aire libre, se caracterizaban por el uso del entorno natural como aula y una metodología activa. Es relevante destacar que estas propuestas, sentaron las bases iniciales de la Educación Infantil y su legado permanece vigente en la pedagogía actual española (Sánchez, 2022; Zabalza, 2013).

Por último, es pertinente incluir una definición de primera infancia de la época, dada por Mariano Cardera (1816-1893), también alumno de la escuela Normal Central, pedagogo español e impulsor de la modernización de la educación:

> La primera infancia se extiende desde el nacimiento hasta los siete años, y suele dividirse en tres épocas: una desde los siete meses hasta los dos años, y la tercera desde los dos años a los siete. Los cambios experimentados en las tres épocas son muy notables, tanto en el organismo como en los fenómenos intelectuales y morales. (Delgado, 1998, p. 184)

En resumen, en el marco de los profundos cambios sociales y políticos del siglo XIX, la educación pública experimentó una expansión significativa en numerosos países occidentales, impulsada por políticas liberales que promovieron reformas estructurales y cuestionaron los métodos tradicionales. Desde una perspectiva histórica integral, como la de Atkinson y Maleska (1966), este periodo se caracterizó por la universalización progresiva de la enseñanza, su adaptación a las nuevas demandas industriales y sociales, y la profesionalización de la labor docente.

En relación con la primera infancia, este siglo marcó el inicio de su institucionalización y sistematización educativa. Aunque aún no se estableció como un sistema gratuito y accesible para toda la población infantil, se consolidó socialmente la percepción de esta etapa

como un periodo vulnerable que requiere atención especializada. La infancia comenzó a ser reconocida como una fase vital del desarrollo humano, con necesidades específicas de protección, cuidado y educación, lo que dio lugar a nuevas prácticas pedagógicas y discursos sociales que valoraban su singularidad dentro de la sociedad.

### 1.1.7. Vanguardias del S.XX e internacionalización

Durante la primera mitad del S. XX, el contexto social se caracterizó por la expansión de la industrialización, el surgimiento de nuevas clases medias y una creciente demanda por una educación moderna y democrática. Influenciada por todo ello, la educación desarrolló una profunda renovación pedagógica, con la irrupción de la denominada Escuela Nueva, movimiento reformista que, siguiendo la tendencia de finales del S. XIX, rompió con los enfoques tradicionales al priorizar, dentro del proceso de educativo de la primera infancia, el desarrollo integral del niño desde sus necesidades e intereses. Este movimiento transformador defiende en su método, favorecer su autonomía y la experimentación en un entorno natural, siendo el docente un guía en el desarrollo. Esta nueva corriente sucede junto a tres acontecimientos sociales que confluyen en el campo pedagógico:

- Los avances de la Psicología Evolutiva y el surgimiento de la Biología Infantil que propiciaron este cambio de mirada en la atención a la infancia. Investigadores como Hall, Baldwin, Preyer y Binet estudiaron científicamente el desarrollo infantil. Se da a conocer una nueva ciencia denominada *Child Welfare,* centrada en el bienestar de la infancia. Desde ella, se realiza una observación más detallada del niño como sujeto, reconociendo sus diferencias individuales, y el papel de la herencia y el ambiente en su comportamiento (Fernández & Colom, 2011).

- La creación de escuelas de párvulos y jardines infantiles en diferentes lugares del mundo, dirigidos por maestros, educadores o pedagogos que respaldan esta nueva metodología activa, individualizada y centrada en el niño como sujeto global y no solo

como receptor pasivo de conocimientos. Algunas de estas figuras fueron: Celestine Freinet en Francia, las hermanas Agazzi o María Montessori en Italia y el legado de Margarethe Schurz o John Dewey en EE.UU (Dewey, 1959; Escolano, 1985; Wisconsin Historical Society, 1996).

- La institucionalización escolar impulsó la necesidad de clasificar a la infancia según criterios de salud, diferenciando a los niños "normales" (en términos de salud física y mental), del niño con patologías o "enfermo". En esta realidad, médicos como Montessori y Decroly realizaron estudios experimentales sobre el aprendizaje infantil, especialmente con niños de educación especial, sentando las bases de enfoques educativos adaptados a la diversidad de su desarrollo y acercando así la ciencia a la pedagogía (Depaepe et al., 2003; Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2014; Schwegman, 1999).

Sin embargo, estos avances educativos se vieron interrumpidos abruptamente por los grandes conflictos bélicos de la primera mitad del S. XX. El impacto de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), volvió a evidenciar una infancia que es víctima de sus consecuencias. Tras el conflicto, se generó una respuesta humanitaria sin precedentes en Europa con la creación de organizaciones como *Save the Children* en 1919, fundada por Eglantyne Jebb y el impulso de iniciativas internacionales orientadas hacia su defensa y protección. Entre ellas, la *Declaración de Ginebra* de 1924, promovida por la Sociedad de Naciones, reconoció por primera vez a los niños como sujetos de derecho. De los cinco principios que se establecieron en su redacción, el derecho a la educación se consolidó como un eje fundamental para garantizar su individualidad y desarrollo. Aunque no tenía carácter vinculante para los Estados, esta declaración representó un acto simbólico de esperanza y compromiso con la dignidad infantil, sentando las bases para acuerdos internacionales posteriores como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en 1948, la *Declaración Universal de los*

*Derechos del Niño,* en 1959 y la *Convención sobre los Derechos del Niño,* en 1989 (Dávila & Naya, 2006; Sánchez, 2022; Save the Children, 2026).

A lo largo de la segunda mitad del S. XX, las concepciones educativas en torno a la primera infancia experimentaron una transformación profunda. A la innovación educativa impulsada por la Escuela Nueva, se sumó el reconocimiento internacional de la infancia como sujeto de derechos, reforzando el enfoque pedagógico centrado en el niño, la valoración de su individualidad y la estimulación de su desarrollo integral. La educación dejó de concebirse como un proceso meramente académico, incorporando dimensiones lúdicas, creativas y sociales que desplazaron prácticas tradicionales como la memorización mecánica y la disciplina rígida. Esta nueva perspectiva pedagógica, más sensible a las necesidades emocionales, sociales, motrices y cognitivas de la infancia, tuvo un impacto significativo en las políticas educativas contemporáneas.

Durante este periodo, la mayoría de los países incorporaron la Educación Infantil a sus sistemas educativos, generalmente como una etapa voluntaria que comenzaba entre los 2 y 3 años y recibía distintas denominaciones según el contexto nacional, con la excepción de Francia, pionera en su institucionalización ya en el S. XIX. La Tabla 1 recoge los procesos de escolarización de la Educación Infantil en varios países europeos, así como en Estados Unidos y China, destacando sus características fundacionales y el marco legal que las respaldaba en aquel momento (Lindeboom & Buiskool, 2013; Llorent, 2013; Suasnábar, 2013).

**Tabla 1**

*Comparativa del proceso legislativo relativo de la educación de la primera infancia*

| País | Año | Legislación | Denominación | Inicio/edad | Carácter |
|---|---|---|---|---|---|
| Alemania | 1960s | Kinderförderungsgesetz | Kindergarten | 3 a. | Voluntario |
| España | 1970 | Ley General Educación | Jardín de infancia/ Preescolar | 2 - 3 a.<br>4 - 5 a. | Voluntario |
| Francia | 1881 | Ley de Jules Ferry | École Maternelle | 2 a. | Voluntario |
| Inglaterra | 1944 | Education Act | Nursery | 3 - 4 a. | Voluntario |
| Italia | 1968 | Ley 444/1968 | Scuola dell'infanzia | 3 a. | Voluntario |
| EE.UU | 1965[a] | Head Start Program (federal) | Preschool / Pre-K (Head Start) | 2 - 4 a.<br>4 - 5 a. | Voluntario |
| China | 1989<br>1995[b] | Ley de Educación (Modificación, 1995) | Yòu'éryuán (幼儿园) | 3 a. | Voluntario |

*Notas.* a. En EE.UU la educación de la primera infancia denominada Preschool fue privada desde 1920 a 1960.
b. En China, en el año 1995 se modifica la ley de Educación de 1989.

Actualmente, en Francia la escolarización es obligatoria desde los 3 años en todo el país, y la educación preescolar es gratuita y gestionada por el Estado. El primer ciclo (0-3 años) sigue siendo voluntario y está cubierto por servicios como guarderías o niñeras, con apoyo estatal a las familias. La transición entre estos entornos y la escuela formal es considerada crítica. Por ello, se ha promovido planes para mejorarla, si bien los esfuerzos realizados son todavía insuficientes. Así lo señala la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP, 2025), refiriéndose a esta situación en Francia:

> Se da la bienvenida a las iniciativas y estrategias existentes para fomentar una transición sin sobresaltos y lograr la continuidad educativa, así como se reconoce y valora el enorme esfuerzo de algunos actores locales para mejorar las condiciones de transición. Sin embargo, para abordar este tema por todos los niños, es necesario adaptar las estructuras y regulaciones a fin de desarrollar programas de transición conjuntos que incluyan a todos. Se requiere una revisión y un cambio radicales mediante la cooperación entre ambos ministerios. Para citar un informe de la OCDE [Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos] sobre este tema, si el foco debiera de estar en “preparar a las escuelas para los niños, no preparar a los

> niños para la escuela", parece que queda mucho trabajo por delante, tanto en el sector de la primera infancia como en el sector preescolar. (párr. 9)

En la mayoría de los países europeos la EAPI se divide en dos ciclos según la edad de estos alumnos. Sin embargo, su inicio y denominación varía de unos países a otros. Es, todavía, considerada como etapa voluntaria y está alejada de la gratuidad total. Además, es frecuente que comience en los primeros meses de vida del lactante, como es el caso de España o Inglaterra (Comisión Europea, 2014; Llorent, 2013; OECD, 2021).

Fuera de Europa, en EE.UU. el inicio la educación preescolar pública tuvo lugar a partir de 1965, con el programa Head Start, orientado especialmente hacia familias de bajos ingresos. Hoy en día, se actualizan los planes de mejora con la finalidad de lograr una mayor calidad educativa en este sector social y educativo (U.S. Department of Health and Human Services, 2024). En cuanto a China, la expansión de esta etapa educativa se aceleró a partir de la década de los años 90, con la modificación de la ley anterior en 1995. Con ello, se introdujo el concepto de educación de calidad y se reconoció a la educación preescolar como parte del sistema educativo nacional, aunque con carácter no obligatorio. Esta situación que se mantiene en el presente (Qi, 2019).

Cabe añadir que, a nivel internacional, en los últimos años se observa una mayor preocupación por la calidad de la educación de la primera infancia y sus maestros/as. Así, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OECD (2019), insiste en la importancia de la formación docente en la calidad educativa de la primera infancia. Incluso, algunos autores afirman que "existe una asociación positiva entre la cualificación del profesorado y la calidad del entorno de educación y atención en la primera infancia" (Manning et al., 2017, p. 4). Por tanto, parece fundamental hacer hincapié en los profesionales de EAPI y en la potenciación de su formación. Sin embargo, la UNESCO y UNICEF, en su último Informe Global sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia (2024), advierten de la necesidad en el mundo de 6 millones de docentes de Educación Infantil con formación

adecuada, denunciando que sólo el 57% de los docentes de EAPI en países de bajos ingresos han recibido la formación pedagógica mínima requerida.

Respecto al concepto de infancia y a su valor social en la época actual, es reconocida internacionalmente como una etapa esencial para el desarrollo humano y comunitario, no solo por su vulnerabilidad, sino por su valor intrínseco y su potencial transformador (Black et al., 2023; Qamar, 2022; UNESCO, 2022a, 2022b; UNESCO & WCECCE, 2010). En este sentido, Hannah Arendt (2016) con su concepto de natalidad, subraya el valor que cada individuo posee desde el mismo momento de su nacimiento. En cada recién nacido existe una "oportunidad de crear algo nuevo". Esta idea convierte a la infancia en motor de cambio y renovación social, reforzando la necesidad de una Educación Infantil que no solo forme integralmente, sino que también escuche, respete y promueva la participación de los niños en la construcción del mundo que habitan.

Igualmente, el enfoque de las "infancias" propuesto por Tonucci (2019) y retomado por Sátiro (2018) enfatiza la diversidad de realidades culturales, sociales y económicas que atraviesan a los niños en distintas partes del mundo. Este planteamiento reconoce que no existe una única infancia, sino múltiples formas de vivirla, lo que exige a la educación y a las políticas públicas respuestas sensibles, contextualizadas y equitativas. La UNESCO refuerza esta perspectiva al definir la primera infancia como el periodo comprendido entre los 0 y los 8 años (UNESCO, s.f., 2022c; UNESCO & UNICEF, 2024). La considera una etapa crucial para el desarrollo cerebral y altamente influenciada por el entorno. En consonancia, organismos como UNICEF (2019, 2022) promueven la participación infantil como un derecho fundamental y un mecanismo para fortalecer la democracia, señalando que escuchar a los niños no solo favorece su desarrollo integral sino también el de sus comunidades, al permitirles incidir activamente en los procesos sociales que los rodean.

En síntesis, la infancia se comprende hoy como una etapa de profundo valor transformador, portadora de esperanza. Sin embargo, esta potencialidad no se realiza de

manera automática: exige un compromiso ético, cuidadoso y responsable de y desde los Estados, la sociedad y las familias, las instituciones y los centros educativos y los profesionales y docentes de esta primera etapa educativa, de manera que garanticen las condiciones necesarias para que cada niño pueda desplegar plenamente sus capacidades y convertirse en agente activo de cambio social, constructor de un mundo más respetuoso, más humano, más consciente, más justo.

### *1.2. La educación de la primera infancia en España*

A partir de lo expuesto en el apartado anterior, se evidencia una evolución significativa en el valor social atribuido a la primera infancia a lo largo de la historia. Asimismo, su atención y educación han transitado desde el ámbito privado centrado en la familia hacia un espacio público, institucionalizado en las escuelas infantiles. Este cambio ha sido acompañado de una transformación en el pensamiento educativo, que reconoce a los niños como sujetos activos de derechos y promueve prácticas pedagógicas más inclusivas, sensibles y participativas.

En este segundo apartado relacionado con la Educación de la primera infancia se ofrece un recorrido histórico centrado en la educación española desde el inicio del sistema educativo (1857) hasta la actualidad con el objetivo de proporcionar un marco contextual que permita comprender el entorno en el que se desarrolla esta tesis doctoral. De este modo, estaremos preparados para abordar el capítulo II, relativo a la Educación Infantil, donde se describirá la estructura educativa vigente en la Comunidad de Madrid, ámbito específico en el que se centra esta investigación.

#### 1.2.1. La educación de la primera infancia desde 1857 a 1936

En España, el impulso de un sistema educativo que abarcara a toda la población infantil fue lento y con fuertes diferencias respecto a otros países europeos. Nuestro sistema educativo tuvo su origen formal con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de

(1857), conocida como Ley Moyano, que estableció por primera vez una estructura nacional para la enseñanza. Durante este periodo, la infancia en España se desarrollaba en condiciones sociales muy precarias marcadas por la pobreza, la desnutrición y la falta de atención sanitaria. La mortalidad infantil, extremadamente alta al inicio del siglo, comenzó a reducirse en las primeras décadas, aunque esta mejora fue especialmente limitada en las zonas rurales. En estos contextos, las enfermedades infecciosas, la escasa higiene y la ausencia de servicios médicos básicos afectaban gravemente a los niños menores de cinco años (Sanz, 2001).

El cuidado infantil permanecía casi exclusivamente en el ámbito privado de la familia, sin apenas intervención estatal, ni estructuras institucionales suficientes que se ocuparan de la atención a los más pequeños (Sanz, 2001). En consecuencia, el desarrollo educativo de los niños dependía en gran medida del entorno familiar, que reproducía modelos tradicionales de crianza y aprendizaje informal.

La Ley Moyano (1857), sentó las bases de la educación moderna en España sobre la que se organizaron los distintos niveles educativos y la regulación de la obligatoriedad de la enseñanza elemental que inicialmente tuvo una duración de tan sólo 3 años, como se señala en uno de sus artículos:

> La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres, tutores o encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve, a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o en un establecimiento particular. (Ley Moyano, 1857, art. 7)

Sin embargo, esta legislación no contemplaba la educación institucionalizada de la primera infancia (0-6 años), aunque en su artículo 105, el gobierno expresaba el deseo de fomentar escuelas de párvulos en capitales y pueblos con una población superior a 10.000 habitantes (Colmenar & Martínez, 2022).

De este modo, en la segunda mitad del siglo XIX, se estableció una enseñanza elemental pública, gratuita y obligatoria, que supuso un hito en la transición de la educación desde el ámbito privado y familiar hacia el espacio público e institucional.

Es importante recordar, como se señaló en el apartado anterior, que la primera Escuela Normal en España surge en 1838, veinte años antes de la citada legislación. Esta institución tenía como objetivo formar a los docentes de primera enseñanza, que incluía alumnado desde los 3 años. Tanto estos maestros como las madres, principales cuidadoras de la época, contaban con un manual pedagógico escrito por el mismo Montesinos, que inspirándose en el profesor inglés Wilderspin (1791-1866), introducía los nuevos principios educativos del momento, convirtiéndose en la obra de referencia durante más de un siglo (Colmenar & Martínez, 2022). No obstante, a finales del siglo XIX, la implementación efectiva de este nuevo modelo educativo se vio limitada por diversos factores, como una deficiente formación del profesorado, la utilización de locales adaptados en lugar de espacios específicamente diseñados acordes a los nuevos principios metodológicos, y la carencia de materiales pedagógicos innovadores (Sanchidrián, 2022). A comienzos del siglo XX, la Educación Infantil en España carecía de una política educativa formal, lo que se traducía en una escasa presencia institucional. Aunque existían jardines de infancia y escuelas de párvulos, su implantación fue lenta y limitada en comparación con otros países europeos. Estas iniciativas eran promovidas mayoritariamente por entidades privadas, religiosas o filantrópicas, y su finalidad respondía más a una lógica asistencial dirigida a las familias obreras que a una concepción educativa estructurada (Colmenar, 1991; Sanchidrián, 1991).

En este contexto, la Educación Infantil no ocupaba un lugar diferenciado ni prioritario dentro del sistema educativo. Las acciones públicas eran fragmentarias y poco sistematizadas, y la atención a la primera infancia se vinculaba principalmente a prácticas caritativas o de beneficencia muchas de ellas gestionadas por órdenes religiosas. Cuando existían escuelas destinadas a esta etapa, no estaban diseñadas para responder a las

necesidades específicas del desarrollo infantil y el rol del docente era ambiguo. La mayoría de los profesionales carecían de formación especializada y de reconocimiento profesional, lo que reflejaba la baja consideración social y pedagógica de esta etapa educativa (Otero & De Miguel, 2022).

Asimismo, es relevante señalar que, en las escuelas de párvulos, el rol masculino del maestro era percibido como garante de autoridad mientras que el papel femenino se valoraba, principalmente en ámbitos relacionados con el cuidado, la salud y la alimentación. Esta dualidad permitió que la docencia en escuelas de párvulos se consolidara como una de las primeras salidas profesionales para las mujeres. Finalmente, la ambivalencia entre las funciones de madre y maestra quedó institucionalizada en 1882 en el Real Decreto, de 17 de Marzo de 1882, donde el Ministerio de Fomento encomendó la gestión de las escuelas de párvulos a las mujeres, de manera particular, situación que perduró en España durante casi un siglo.

En los contextos rurales, el desarrollo educativo enfrentó grandes dificultades y su expansión era prácticamente inexistente al final del S. XIX (Martínez, 2013; Sanchidrián, 2017). Consecuentemente, durante el primer tercio del siglo XX (1900-1936), la población española presentaba una elevada tasa de analfabetismo especialmente entre mujeres y clases populares (Viñao, 1984).

En este periodo, destacan figuras clave cuyo legado ha dejado una profunda impronta en la historia educativa española. Una de ellas fue Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), filósofo y pedagogo, considerado uno de los principales impulsores de la renovación educativa en España a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Fundador de la Institución Libre de Enseñanza en 1876, defendió una educación laica, integral y activa en contraposición al modelo tradicional autoritario (Giner de los Ríos, 1922). En esta España, se promovió la unidad del proceso educativo rechazando la separación entre la escuela de párvulos y las etapas posteriores al considerar que la educación debía comenzar desde la

primera infancia, como etapa crucial para el desarrollo integral del individuo (Sánchez, 2022). Su propuesta pedagógica subrayaba la importancia de la libertad, la observación de la naturaleza y la formación del carácter sentando así, las bases de una escuela moderna centrada en el niño.

También fue relevante el papel de Rosa Sensat (1873-1961), pionera del movimiento de renovación pedagógica en Cataluña. Nacida en El Masnou, al norte de Barcelona, se formó en la Escuela Normal Femenina de Barcelona donde obtuvo el título de Maestra de Primera Enseñanza a los 16 años y, posteriormente, en la Escuela Normal Superior de Madrid. Su formación se enriqueció con viajes por Europa (Francia, Alemania, Suiza, Bélgica, etc.) donde conoció escuelas innovadoras que aplicaban metodologías basadas en los principios de la Nueva Escuela. Con este bagaje, introdujo en Cataluña propuestas activas e integradoras inspiradas en Froebel, Montessori, Decroly y Dewey, impactando significativamente en la formación de maestras de párvulos (Besalú, 2025; Codina, 2002; Sanchidrián, 2017).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos de innovación pedagógica en distintos puntos del territorio, el Estado y la sociedad española mantuvieron durante las primeras décadas del siglo XX una escasa preocupación educativa e institucional hacia la primera infancia.

### 1.2.2. La educación de la primera infancia entre 1936 y 1970

La Guerra Civil (1936-1939) provocó un profundo empobrecimiento, orfandad y desplazamientos en todo el país. Entre 1936 y 1975, la Educación Infantil estuvo fuertemente condicionada por el contexto político, social y cultural derivado del conflicto bélico y la instauración del régimen franquista. Durante los primeros años, la infancia fue objeto de una protección limitada y su educación adoptó un carácter predominantemente asistencial sin una preocupación real por una formación integral. La atención a los menores continuaba realizándose mayoritariamente en el ámbito privado del hogar.

El papel del docente se vio reducido a la transmisión de los valores de la dictadura franquista, perdiendo autonomía profesional y capacidad crítica. Aunque existían algunas escuelas maternales y de párvulos, sus maestras actuaban principalmente como cuidadoras con funciones moralizadoras siguiendo modelos religiosos y tradicionales. El juego, lejos de ser considerado una herramienta pedagógica, era visto como una actividad recreativa secundaria (Cámara, 1984; Sánchez, 2022).

A pesar de este entorno restrictivo, las iniciativas de renovación pedagógica surgían lentamente impulsadas por educadores comprometidos con el desarrollo integral del niño. Estas propuestas, inspiradas en corrientes como la Escuela Nueva, el método Montessori y las ideas de Decroly, lograron mantenerse vivas gracias a redes informales de intercambio y a la prensa pedagógica que funcionó como espacio de resistencia intelectual. A través de publicaciones educativas, se difundieron metodologías alternativas que promovían el respeto por el ritmo del niño, el aprendizaje significativo y su participación activa en el aula (Ortiz & Nieto, 2023).

Durante las décadas de 1950 y 1960, estas experiencias comenzaron a consolidarse en distintas regiones de España, especialmente en Cataluña, Madrid, Andalucía y el País Vasco y, aunque limitadas por el control político lograron sentar las bases de una Educación Infantil más abierta y participativa (Pericacho, 2014). Posteriormente, siguió un proceso de continuidad pedagógica que permitió mantener vivos los principios de la educación activa, la atención a la diversidad y la implicación del niño en su propio proceso de aprendizaje. En este marco, el maestro/a de esta primera etapa comenzó a consolidarse como un profesional reflexivo capaz de adaptar metodologías a contextos sociales complejos y de promover una educación transformadora.

En conjunto, la evolución de la Educación Infantil en España entre 1936 y 1970 refleja una tensión constante entre el control ideológico ejercido por el Estado y los esfuerzos de renovación pedagógica impulsados por educadores comprometidos con la primera infancia.

A diferencia de otros países europeos, el Estado español no otorgó un valor significativo a esta etapa educativa como base para el desarrollo infantil. No obstante, las prácticas educativas relevantes que surgieron de forma limitada han influido hasta nuestros días dejando su huella en principios pedagógicos fundamentales, como el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo, la formación integral del niño y la implicación de las familias. Estos elementos han permitido avanzar hacia modelos más democráticos y participativos, sentando las bases para un reconocimiento legislativo cada vez más cercano.

La Ley Moyano, promulgada en 1857 y con la que se inició este segundo apartado, se mantuvo vigente durante más de un siglo hasta la aprobación de la Ley General de Educación en 1970. Con ella, se comienza el último apartado de este bloque referido a la evolución del sistema educativo español. Su presencia consolidó un modelo educativo nacional que, con importantes limitaciones, supuso un avance y una ampliación en el acceso a la educación básica como se verá a continuación.

### 1.2.3. Desde la Ley Palasí hasta la actualidad

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, conocida también como Ley General de Educación (LGE) o Ley Palasí, representó el inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español y un hito en torno a la Educación Infantil al aparecer, por primera vez en la legislación española, la Educación Preescolar como nivel educativo. Su comienzo, voluntario a los 2 años terminaba a los 5. Asimismo, se amplió la escolaridad obligatoria desde los 6 a los 14 años diferenciándose de otras etapas como Educación General Básica o E.G.B. (6-14 años) y surgieron nuevos niveles educativos como el Bachillerato Pre-Universitario o B.U.P., la Educación Universitaria, la Educación Permanente de Adultos y la Formación Profesional o F.P. (14-17 años).

En el Capítulo II, artículo 13 de esta normativa, en su primera sección sobre Educación Preescolar, se establece el objetivo, carácter, organización y gestión de este nivel educativo del siguiente modo:

> Uno. La educación preescolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño.
>
> Dos. La educación preescolar, que tiene carácter voluntario, comprende hasta los cinco años y está dividida en dos etapas, que se desarrollarán:
>
> a) En el Jardín de la Infancia, para niños de dos y tres años, la formación, aunque estará originada sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar.
>
> b) En la Escuela de párvulos para niños de cuatro y cinco años, la formación tenderá a promover las virtualidades del niño.
>
> Tres. En los Centros estatales, la educación preescolar será gratuita y podrá serlo también en los Centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto. (p. 12529)

La organización de la Educación de la primera infancia por parte de Estado fue una gran conquista. Sin embargo, no estuvo exenta de problemas entre los que se destaca las elevadas ratios que surgieron en las aulas. El carácter asistencial permanecía en los 2-3 años y la etapa preescolar, de los 4 a los 5, tenía un carácter preparatorio para la escuela obligatoria. Durante los años 70 y 80, surgieron movimientos de renovación pedagógica que impulsaron el reconocimiento político y social de la Educación Infantil de 0 a 6 años. Esta movilización favoreció la creación de redes de escuelas municipales y experiencias educativas promovidas desde las comunidades autónomas (Alcrudo et al., 2012; Alonso & Alcrudo, 2011; Sánchez, 2022).

Por último, la Ley General de Educación estableció que los estudios para ejercer como profesor de E.G.B. se cursaran en estas escuelas universitarias. Posteriormente, en el Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la

Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica, se aprueba el plan de estudios que habilita para la obtención del título de Diplomado universitario, incluyendo especialidades como Educación Preescolar transformando así, las antiguas Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

Sin embargo, el insuficiente gasto público en educación y la crisis económica de esos años, hicieron que hubiera que esperar a 1980 para que se cumpliera el objetivo de la LGE, la escolarización de los niños de 6-14 años (Marchesi, 2020).

Una década después entra en vigor la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, conocida en España como la LODE, con la finalidad de desarrollar el derecho a la educación del artículo 27 de la Constitución Española de 1978. Sus objetivos principales fueron:

- Garantizar el acceso universal a la educación básica, gratuita y obligatoria.
- Modernizar y racionalizar el sistema educativo, especialmente en los niveles básicos y obligatorios.
- Establecer un marco legal para la convivencia de centros públicos y concertados y privados, reconociendo el carácter mixto del sistema educativo español.

El valor de la LODE (1985) residió en su papel como norma clave para la evolución del sistema educativo. Su aprobación tuvo gran impacto en su organización posterior, ya que pretendió responder a los desequilibrios históricos existentes ante el acceso a la educación, enfrentó la falta de regulación clara sobre la financiación de centros privados con fondos públicos y a la necesidad de garantizar la equidad y pluralismo educativo, respetando la libertad de enseñanza y la participación de toda la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres, personal de administración y servicios, titularidad de los centros, administración educativa).

Esta normativa se centró en la educación básica obligatoria sin hacer referencia explícita a la Educación Preescolar, aunque de modo indirecto en su Título Preliminar al reconocer el derecho a la educación de toda la población, se incluía también a la primera infancia, sin discriminación por razones económicas o sociales. Asimismo, la Disposición Tercera establecía que dicha norma fuera de aplicación a los centros privados de niveles no obligatorios, los cuales debieron ajustarse a lo establecido en la misma. No obstante, en cuanto a la oferta de nuevas plazas escolares para la etapa preescolar fueron pocos los centros educativos a los que se les concedió el concierto y la gratuidad, por lo que la demanda educativa existente en torno a este primer periodo educativo en estos últimos años del S. XX fue atendida mayoritariamente por centros privados denominados en aquel momento como guarderías.

En este periodo la sociedad española experimenta una transformación significativa con la aprobación de la Constitución de 1978, que consagra el principio de igualdad como uno de sus pilares fundamentales. Esta nueva base jurídica impulsa la progresiva incorporación de la mujer al mercado laboral, así como el desarrollo de políticas orientadas a facilitar la conciliación entre la vida profesional y familiar (Millán-Vázquez et al., 2015). Además, se observa en la redacción del artículo 27.2, la influencia de los movimientos de renovación pedagógica (Sánchez, 2022). Este contexto social, culminó en un intenso debate social en torno a la edad adecuada para el inicio de la escolarización, del cual emergen tres posturas diferenciadas: quienes defienden el comienzo a los tres años, quienes adelantan el inicio y abogan por una división de la etapa en dos ciclos, y quienes proponen concebirla como una etapa única, con identidad propia y sin fragmentación. Así llegamos a 1990 donde comienza la andadura de la LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Su aparición supuso un cambio profundo en la concepción de la Educación Infantil en España. Por primera vez en una ley orgánica se presenta la etapa completa (0-6 años) con una estructura en dos ciclos (0 a 3 y 3 a 6 años), reconociendo su

valor en el proceso educativo. Sin embargo, continuó manteniendo un carácter voluntario, lo que le restaba valor social.

Los avances de la LOGSE en torno a la Educación Infantil fueron muchos. Es reconocida como una etapa educativa con identidad propia, con finalidades educativas más concretas (contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del niño) y principios educativos definidos: la actividad, la afectividad, el juego como motor de aprendizaje y la globalización. Asimismo, su redacción muestra un cambio de enfoque pedagógico que opta por una educación integral, en un intento de abandonar la orientación asistencialista que presentaba la ley anterior. Además, estableció un currículo prescriptivo con áreas de aprendizaje adaptadas al desarrollo infantil y se promovió la participación del profesorado en la planificación educativa. También cambió la debatida denominación “educación preescolar”, criticada entre los docentes por menospreciar el valor educativo de la etapa al plantearse únicamente como una fase escolar preparatoria y que excluye a los niños más pequeños, de 0-4 años. De este modo, la LOGSE impulsó la esperada universalización de la educación, la cual comenzó a aplicarse en el segundo ciclo. Este proceso generó una gestión diferenciada entre el primer y el segundo ciclo, lo que derivó en el mantenimiento del carácter asistencial de la etapa 0-3 años. Dicho modelo se consolidó principalmente a través de centros de titularidad mixta o privada, motivados frecuentemente por razones más económicas que pedagógicas, una situación que, en gran parte, persiste en la actualidad (Alonso & Alcrudo, 2011).

Impulsado por la LOGSE, se promulgó posteriormente el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención, mediante el cual se incluyó la especialidad en Educación Infantil, que progresivamente fue sustituyendo al título de Diplomado en Profesorado de E.G.B., con especialidad en Educación Preescolar. Esta transformación se consolidó en los años

posteriores a través del proceso de homologación de títulos, que permitió la adaptación de los planes de estudio al nuevo marco universitario.

Asimismo, el Ministerio de Educación y Ciencia estableció a través del Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio los requisitos mínimos que debían cumplir los centros educativos y escuelas infantiles que desearan impartir Educación Infantil (0-6 años).

De este modo, la LOGSE consolidó una Educación Infantil moderna coherente con los avances pedagógicos y psicológicos del momento al finalizar el S.XX. Sin embargo, también surgieron en España nuevas problemáticas en relación con esta primera etapa. Muchos colegios incorporaron el segundo ciclo (3-6 años) desde los tres años, lo que llevó a numerosas escuelas infantiles a reorientar su oferta hacia el primer ciclo (Alonso y Alcrudo, 2011). Además, aunque se promovió la creación de escuelas infantiles públicas y concertadas, denominadas de gestión directa e indirecta, la oferta de puestos escolares siguió siendo insuficiente para cubrir la demanda, especialmente en el primer ciclo (AMEI-WAECE, 2019; Marchesi, 2020). Asimismo, se generaron tensiones y desigualdades en las oportunidades de acceso, relacionado con el carácter voluntario y la falta de una red pública suficiente, especialmente en el primer ciclo (Jiménez-Delgado et al., 2016; Marchesi, 2020). Por último, el carácter ambicioso y transformador de esta ley no tuvo oportunidad de desplegar plenamente su potencial, ya que 12 años después de su aprobación, fue sustituida por una nueva normativa educativa, la Ley Orgánica de la Calidad de Educación (LOCE) aprobada en 2002 (Alcrudo et al., 2012).

Los veinticinco primeros años del siglo XXI se han caracterizado por una notable inestabilidad en el ámbito educativo, reflejada en la sucesión de cuatro leyes orgánicas como resultado de los cambios de gobierno generando grandes dosis de volatilidad e incertidumbre en el sistema educativo español. Su cronología es la siguiente:

- Ley Orgánica de la Calidad de Educación (LOCE, 2002)
- La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE, 2013)
- Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOMLOE, 2020).

En lo que respecta a la etapa de Educación Infantil, las reformas introducidas han afectado a aspectos formales, sin abordar en profundidad los desafíos estructurales heredados del siglo XX, ya que ninguna de las leyes promulgadas ha enfrentado de manera decidida las problemáticas de fondo que persisten en esta etapa educativa.

Con el propósito de facilitar la comprensión de esta variabilidad normativa y ofrecer una visión global del marco regulador de la Educación Infantil en España durante las últimas tres décadas, se presenta la Tabla 2 que facilita una mirada comparativa, en la que se analizan elementos clave como la evolución del concepto de primera infancia, el papel asignado al profesorado y a las familias en el proceso educativo, así como las transformaciones pedagógicas, sociales y políticas que han acompañado a estas reformas legislativas que han acontecido desde finales del siglo pasado hasta la actualidad.

**Tabla 2**

*Comparativa de la legislación española sobre la Educación Infantil*

| Legislación | Gobierno | Denominación | Enfoque | Objetivos | Novedades | Docentes | Familias |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| LOGSE (1990) | PSOE | Educación Infantil (0-6):<br>- 1º ciclo, 0-3<br>- 2º ciclo, 3-6 | Educativo centrado en el desarrollo integral | Desarrollo físico, afectivo, social, intelectual y moral | - Incluye 6 años dentro del sistema educativo;<br>- Currículo prescriptivo<br>- Metodología basada en el juego y la actividad | Figura clave en el desarrollo integral del niño, en colaboración con la familia. | Importancia de la participación familiar para mejorar la calidad educativa. |
| LOCE (2002) | PP | Preescolar<br>- 1º ciclo (0-3):<br><br>Educación Infantil<br>- 2º ciclo (3-6) | Asistencial y educativo (1º ciclo)<br><br>Desarrollo integral (2º ciclo) | Desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral | - Introducción de lengua extranjera y TIC (3º E.I)<br>- Énfasis en habilidades comunicativas y numéricas | Se espera que el docente fomente la convivencia y trabaje en coordinación con las familias. | Refuerza la participación familiar para mejorar la convivencia escolar.<br><br>Consejo Escolar órgano de participación. |
| LOE (2006) | PSOE | Educación Infantil (0-6)<br>- 1º ciclo, 0-3<br>- 2º ciclo, 3-6 | Educativo, con identidad propia; aprendizaje basado en experiencias, juego y afecto | Desarrollo físico, afectivo, social e intelectual | - Unificación de la etapa;<br>- Inclusión.<br>- Resolución pacífica de conflictos<br>- Respeto a las diferencias | Promotor de igualdad y ciudadanía democrática, trabajando con todos los agentes. | Participación familiar vinculada con la calidad educativa. |
| LOMCE (2013) | PP | Educación Infantil (0-6)<br>- 1º ciclo, 0-3<br>- 2º ciclo, 3-6 | Sin cambios respecto a la LOE | Sin cambios respecto a la LOE | Sin cambios respecto a la LOE | Colaborador con las familias en la transformación educativa y en la mejora del rendimiento escolar | Reconocimiento de las familias como primer agente educativo.<br>Refuerzo de este rol en centros públicos. |
| LOMLOE (2020) | PSOE | Educación Infantil (0-6)<br>- 1º ciclo, 0-3<br>- 2º ciclo, 3-6 | Educativo, inclusivo, equitativo; diseño universal para el aprendizaje | Desarrollo integral con atención temprana, inclusión y equidad | - Gratuidad progresiva del 1º ciclo;<br>- Refuerzo del carácter educativo de ambos ciclos | El docente como facilitador de la participación familiar en la escuela, promotor de respeto y responsable de las actividades inclusivas | Obligación familiar en la participación cooperativa en proyectos escolares (igualdad, diversidad y violencia de género). |

En síntesis, el cambio en la conceptualización de la infancia en los últimos 50 años en nuestro país ha sido profundo; de la invisibilidad y la ignorancia, a la centralidad, la protección legal, la diversidad y el protagonismo educativo. La educación en esta etapa como derecho fundamental es hoy un proceso adaptado a las necesidades, intereses y contextos de cada niño, situando a la infancia en el centro de la sociedad y del desarrollo humano.

De este modo, el recorrido histórico mostrado en este primer capítulo dedicado a la infancia y su educación y que ha finalizado en nuestro país, evidencia el valor educativo y social que la comunidad internacional otorga a la Educación Infantil. Sin embargo, todavía existen dificultades y desafíos en esta primera etapa que debemos abordar como humanidad si queremos garantizar una educación de calidad.

Para cerrar este capítulo, resulta especialmente esclarecedora la reflexión que propone la UNESCO, en la que se resume el momento:

> La atención y educación en la primera infancia (AEPI), que abarca desde el nacimiento hasta los 8 años, es fundamental porque aprovecha una etapa crucial del desarrollo cerebral infantil. Una AEPI de calidad sienta las bases para una buena salud, nutrición, éxito académico, desarrollo socioemocional y productividad económica a lo largo de la vida.
>
> A pesar de estos beneficios, la atención y educación de la primera infancia (AEPI) suele recibir baja prioridad en las políticas e inversiones educativas y puede excluir a grupos marginados. Gran parte de la AEPI se presta de forma privada, lo que aumenta su vulnerabilidad. Ampliar el derecho a la educación para incluir la atención y educación de la primera infancia puede tener un impacto significativo en el desarrollo infantil. La evidencia sugiere que las disposiciones legales para la educación preescolar obligatoria pueden impulsar el desarrollo temprano.
>
> Sin embargo, actualmente no existe un marco internacional que consagre estos derechos, lo que limita el progreso global. La mejora de la calidad en la educación y

> atención de la primera infancia puede impulsarse mediante una mejor capacitación para los cuidadores, una participación comunitaria más sólida y una mejor infraestructura, como mejores servicios de agua y saneamiento en los centros de aprendizaje temprano. Además, la ampliación de políticas que favorezcan a la familia, como la licencia parental y las prestaciones para el cuidado infantil, puede mejorar significativamente los entornos de aprendizaje temprano. (UNESCO, 2022, párr. 1-3)

Por tanto, esta primera etapa educativa requiere aún un proceso de transformación que favorezca el desarrollo óptimo de esta infancia. Entre los factores que impulsan la calidad en la EAPI destacan la presencia de docentes altamente cualificados, flexibles y comprometidos, capaces de atender la diversidad y de garantizar el bienestar emocional y social de la infancia. Esta perspectiva, que subraya tanto el valor de la etapa como la importancia de contar con profesionales competentes, constituye el eje sobre el que se lleva a cabo esta tesis doctoral.

El capítulo siguiente aborda la situación de la Educación Infantil en la Comunidad de Madrid, analizando los principales aspectos de la legislación educativa, así como los retos actuales a los que se enfrentan docentes e instituciones en esta etapa. Asimismo, se explora su acción pedagógica y profesional como una oportunidad para la mejora social y educativa.

## Capitulo II. Educación Infantil

*"La Educación Infantil constituye una etapa educativa con identidad propia y carácter voluntario, que atiende a niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad"*
*(Orden 460/2023, artículo 3, BOCM)*

Como introducción a este segundo capítulo, conviene señalar que, en España, la Educación Infantil se inscribe dentro de la Educación y Atención a la Primera Infancia. Es en este ámbito en el que se desarrolla su dimensión en la enseñanza formal. Desde este enfoque pedagógico institucionalizado para la primera infancia, base para los aprendizajes posteriores, se consolidan los principios de desarrollo integral promovidos internacionalmente (UNESCO, 2007).

En la actualidad, la Educación Infantil sigue siendo en nuestro país, una etapa voluntaria, con una tasa neta de escolarización en torno al 67,2%, que refleja la cobertura de la primera infancia en la práctica educativa nacional. Sin embargo, si analizamos este dato descubrimos que en el primer ciclo (0-3 años), la tasa neta de escolarización es del 57,2%, mientras que en el segundo (3-6 años) alcanza el 96,1%, lo que refleja la consolidación de la gratuidad y universalidad sólo en este tramo de matriculación. No obstante, en el último informe, realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2025), se señala la existencia de una tendencia al alza en el 0-3.

Partiendo de este contexto, en este segundo capítulo se expone, en primer lugar, el marco legislativo en el que se circunscribe y regula la Educación Infantil dentro del marco estatal (LOMLOE) y del ámbito autonómico de la Comunidad de Madrid (CAM). Desde el primero, se establecen los aspectos básicos del currículo y las enseñanzas mínimas para garantizar una formación común en todo el territorio nacional. No obstante, son las comunidades autónomas, las que deben desarrollar y completar estos contenidos. De este modo, este análisis permite comprender con mayor profundidad el contexto institucional en el que se desarrolla la práctica profesional de estos docentes en la CAM, contexto local en el

que se desarrolla el segundo estudio de esta tesis doctoral. Esta perspectiva jurídica proporciona una base sólida para interpretar las condiciones estructurales y organizativas que inciden en el desempeño educativo, favoreciendo así una comprensión más completa del entorno en el que se inscribe el estudio cualitativo que constituye el núcleo de esta investigación.

## *2.1. La Educación Infantil en el marco legal de la Comunidad de Madrid*

El marco legislativo que regula la Educación Infantil en la Comunidad de Madrid (CAM) se fundamenta en una articulación entre la normativa estatal y la autonómica. Dentro de la primera, se encuentran la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE) y el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

En cuanto al ámbito autonómico, la legislación actual se rige por el Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil.

Esta normativa se complementa con la Orden 460/2023, de 17 de febrero, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Infantil en la CAM consolidando un enfoque educativo centrado en la equidad, la atención a la diversidad y la autonomía de los centros.

### 2.1.1. Gestión de la Educación Infantil en la Comunidad de Madrid

En este apartado se presentan los distintos modelos de gestión educativa existentes en los dos ciclos de la Educación Infantil en los que puede desempeñar su labor un docente de la Comunidad de Madrid. El propósito es ofrecer una visión general del contexto educativo institucional en el que se desarrolla su actividad profesional. Este análisis se sitúa dentro del marco propio de la CAM que configura el sistema educativo vigente en esta etapa.

***Modelos de gestión en el 1º ciclo (0-3 años)***:

Los requisitos que debe cumplir un centro para impartir Educación Infantil se fijan en el Decreto 18/2008, de 6 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid. Su contenido define las condiciones relativas a ratios, cualificación del personal, así como a la dotación de espacios y materiales.

Por su parte, el Decreto 28/2019, de 9 de abril, regula la financiación del primer ciclo de Educación Infantil de la CAM. En él se hace referencia al establecimiento de convenios de colaboración con centros privados.

Con todo ello, la oferta educativa de las escuelas infantiles que describe la CAM en su página web (2025c), con relación al primer ciclo (0-3 años) se organiza en torno a tres tipos de centros: escuelas infantiles, casas de niños y colegios integrados.

Las escuelas infantiles, que incluyen tres opciones de gestión:

- *Gestión directa*: son centros públicos administrados directamente por la CAM o por el Ayuntamiento. El personal docente y no docente depende de la administración pública.

- *Gestión indirecta*: se refiere a centros públicos cuya gestión se concede a entidades privadas mediante contrato administrativo. Aunque la titularidad es pública, la gestión diaria (personal, servicios, actividades) la realiza una empresa adjudicataria siguiendo criterios pedagógicos establecidos por la administración.

- *Privadas*: son instituciones educativas de titularidad privada que no reciben financiación pública directa. Están autorizados por la administración educativa y deben cumplir los requisitos mínimos establecidos por el Decreto 18/2008.

Por su parte, en este contexto surgen también las casas de niños y los centros integrados. Las primeras son centros educativos públicos destinados a este primer ciclo con un modelo de funcionamiento más flexible que las escuelas infantiles, poseen una regulación específica, a través de la Orden 7392/2000 y frecuentemente se encuentran ubicadas en zonas rurales. Asimismo, la reciente Orden 2405/2023, por la que se modifica la Orden 2399/2016, de 22 de julio, que regula el funcionamiento de las casas de niños con ampliación de horario y con extensión de servicios y la escolarización de niños menores de un año en casas de niños en la CAM, representa un hito significativo en este modelo en la modificación de la Orden 2399/2016 anterior, al permitir que las Casas de Niños de titularidad autonómica se transformen en Escuelas Infantiles, ampliando así la oferta educativa en este primer ciclo. Esta medida responde a la necesidad de adaptar los servicios educativos a las demandas sociales y familiares actuales, especialmente en lo relativo a la conciliación y la escolarización temprana.

En cuanto a los centros integrados, la labor educativa en esta etapa reside en colegios públicos que imparten el 2º ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria, y han sido autorizados recientemente para incluir el primer ciclo en su oferta educativa ampliando el número de plazas para el 0-3. Esta incorporación se enmarca en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, contando con apoyo financiero estatal y autonómico (Comunidad de Madrid, s.f.). Su finalidad es la de favorecer la continuidad pedagógica, la coherencia metodológica y la atención individualizada desde los primeros años escolares al ofrecer ambos ciclos en un mismo entorno escolar.

Por último, en la Comunidad de Madrid existe otra modalidad de atención a la primera infancia basada en un modelo de gestión privada: la figura profesional de la “madre de día”. Esta opción ofrece una alternativa educativa y personalizada en un entorno seguro y familiar. La relación entre la madre de día y la familia se formaliza mediante un contrato privado. La propuesta educativa se desarrolla en el propio hogar de la profesional, donde atiende a un

grupo reducido de niños, con una ratio máxima de cuatro menores. Este modelo configura un ambiente educativo-familiar que debe cumplir con los requisitos de seguridad, higiene y adecuación al desarrollo infantil establecidos en la Ley 12/2022, de 21 de diciembre, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid.

***Modelos de Gestión en el 2º ciclo (3-6 años)***

Los centros educativos que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil deben cumplir con los requisitos establecidos en el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria, donde se recogen las condiciones mínimas tanto de la infraestructura como de las ratios, espacios y titulación del personal docente.

En cuanto al tipo de financiación, estas instituciones escolares que albergan el 3-6, pueden adoptar tres modelos de gestión diferentes en esta comunidad autónoma, pública, concertada y privada:

- *Centros públicos*: gestionados directamente por la administración educativa, siendo este ciclo gratuito en centros públicos conforme a lo establecido por la administración autonómica. Se incluyen colegios de Educación Infantil y Primaria y algunas escuelas infantiles que ofrecen ambos ciclos. Su sostenimiento económico puede depender de la administración autonómica o del ayuntamiento, presentando condiciones laborales diferenciadas.

- *Centros privados concertados*: gestionados por entidades privadas sin ánimo de lucro y sostenidos con fondos públicos, es decir, reciben financiación pública mediante convenios regulados por la Consejería de Educación. En este grupo se incluyen centros educativos laicos y pertenecientes a órdenes religiosas (Escuelas Católicas de Madrid, 2025) que deben cumplir con los mismos requisitos pedagógicos y organizativos que los centros públicos.

- *Centros privados*: gestionados íntegramente por entidades privadas, con libertad curricular dentro del marco legal y sin financiación pública directa. Se incluyen escuelas infantiles privadas con ambos ciclos.

Igualmente, pese a la diversidad de los modelos, todos ellos deben respetar los principios de equidad, inclusión, libertad de elección de centro y atención a la diversidad tal como establece el Decreto 36/2022 y la LOMLOE (2020).

### 2.1.2. Currículo de la Educación Infantil

Con el objetivo de comprender el alcance de la legislación educativa en esta primera etapa (0-6 años) y su influencia sobre el desempeño docente, en los siguientes apartados se explicitan algunos de los aspectos relevantes del proceso educativo en esta etapa relacionados con la acción pedagógica de sus maestros.

#### *Objetivos y competencias clave*

En el marco legal de la CAM, la Educación Infantil es considerada una etapa de carácter voluntario organizada en dos ciclos, ambos con carácter educativo: el primero, hasta los tres años y el segundo, de tres a seis, siendo este último gratuito. Su finalidad está centrada en el desarrollo integral del niño/a y para su logro el Decreto 36/2022 propone desarrollar las siguientes capacidades en los alumnos:

a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias. Es decir, adquirir una imagen ajustada de sí mismos.
b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
c) Iniciarse en el conocimiento de las ciencias.
d) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
e) Desarrollar capacidades relacionadas con emociones y afectos.

f) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir pautas de convivencia y de relación, así como, aprender a ponerse en el lugar del otro en la resolución de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.

g) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

h) Aproximarse e iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera.

i) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

j) Promover y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres. (Art. 5, p. 17)

Además, en el mismo decreto se enumeran y definen las ocho competencias clave[3] fundamentales de esta etapa que deberán desarrollar los alumnos:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia plurilingüe
- Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Competencia personal, social y de aprender a aprender
- Competencia ciudadana
- Competencia creativa
- Competencia cultural

[3] Competencias clave: se definen como desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Real Decreto 95/2022).

***Contenidos***

Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizan en áreas correspondientes a ámbitos de la experiencia intrínsecamente relacionados entre sí. De este modo, el currículo de esta etapa se estructura en torno a tres áreas:

- Crecimiento en armonía, centrada en el desarrollo físico-motor, emocional y en la autonomía personal.
- Descubrimiento y exploración del entorno, que promueve la observación, el pensamiento lógico y la resolución creativa de problemas.
- Comunicación y representación de la realidad, que fomenta la expresión a través de diversos lenguajes y de diferentes medios de comunicación.

Se observa en la normativa educativa actual que determinados contenidos, incorporados al ámbito escolar desde la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), han adquirido una relevancia creciente. Entre ellos, se destacan:

- *Interés en el aprendizaje de Inglés*. Se incorporan contenidos en torno a la lengua extranjera dentro del área de Comunicación y representación de la realidad y preferentemente en el segundo ciclo (3-6 años). Sin embargo, hay la posibilidad de exposición del idioma durante el primer ciclo (0-3 años), promoviendo así la competencia plurilingüe desde edades tempranas. Además, se contempla la enseñanza de la lengua extranjera a través del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, PBCM[4] (Comunidad de Madrid, 2021a, 2025b) que exige que al menos el

[4] El Programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid se inicia en 2004, después del impulso del bilingüismo educativo marcado en España por el convenio firmado en 1996 entre el Ministerio de Educación y el British Council, que introdujo un currículo integrado bilingüe. Su expansión se produjo a partir de 2004 mediante el desarrollo de programas autonómicos en distintas comunidades. Así en la CAM, se implementa inicialmente en centros públicos de Educación Infantil y Primaria seleccionados por la Consejería competente en materia de educación. En 2017 se aprueba la regulación para los institutos bilingües de la CAM (Orden 972/2017). A partir de año 2022, se regula en los centros públicos bilingües del segundo ciclo de Educación Infantil (Orden 1120/2022;Orden 988/2023)

30% del horario lectivo se imparta en inglés (Art. 6, Real Decreto 95/2022; Art. 23, Orden 460/2023).

- *Énfasis en la adquisición de la competencia digital.* En el Decreto 36/2022, de 8 de junio, se establece la competencia digital como competencia clave a desarrollar en este alumnado, siendo definida en su Anexo I de la siguiente manera: “En la Educación Infantil se inicia el proceso de alfabetización digital, y se acercan conocimientos y destrezas relacionados con la información, la comunicación y la tecnología que se acompañan del uso responsable de las herramientas digitales”. Como el resto de las competencias clave, debe ser incluida como contenido transversal e integrarse en todas las áreas del currículo.

En relación con este contenido, el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) ha publicado recientemente el Decreto 64/2025, de 23 de julio, donde establece un límite para el empleo de los dispositivos digitales en la escuela infantil en ambos ciclos. Sin embargo, se permite el uso durante una hora a la semana únicamente en el segundo ciclo, siempre que este uso sea compartido y no individual. Por lo demás, su manejo en la escuela y desde la escuela deberá ser evitado.

- *Promoción de la equidad e inclusión educativa*. En el Decreto 36/2022 se concreta que la acción pedagógica debe procurar la integración de las distintas experiencias educativas del alumnado desde una visión global adaptándose a su ritmo de desarrollo y aprendizaje y fomentando la equidad, la inclusión y la estimulación temprana. Como resultado, se establecen medidas específicas para la atención a las diferencias individuales, que incluyen la detección y la intervención precoz y el apoyo educativo. En el ámbito autonómico y con la misma finalidad se señalan para todos aquellos alumnos que las precisen, medidas ordinarias y/o específicas a implementar, tanto por el profesorado como desde los centros educativos. Se identifican, asimismo, diferentes modalidades de necesidades educativas especiales (NEE), como las altas

capacidades, el atraso madurativo, etc. (Capítulo III, Orden 460/2023). Por último, Ley *1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid*, tiene por objeto asegurar y garantizar la libertad de elección del centro escolar, atendiendo a las demandas de la sociedad actual con relación al desarrollo integral del alumnado con necesidades educativas especiales y a su plena inclusión en la sociedad.

***Metodología***

La metodología en Educación Infantil, según el marco normativo de la Comunidad de Madrid, se fundamenta en una acción educativa global, activa y significativa que respeta los ritmos evolutivos del alumnado y promueve el desarrollo de competencias específicas. El Decreto 36/2022 establece que el proceso de enseñanza debe partir de la experiencia, la exploración, el juego y la observación, favoreciendo situaciones de aprendizaje estimulantes y adaptadas a las necesidades individuales. Por su parte, la Orden 460/2023 refuerza la autonomía pedagógica de los centros, permitiéndoles definir su propuesta metodológica y establecer medidas específicas para atender a la diversidad. Ambas normativas promueven una enseñanza participativa, flexible y globalizada que garantice la inclusión, la equidad y el respeto a la cultura de la infancia.

***Evaluación***

La evaluación en Educación Infantil, según el marco legislativo de la CAM, se concibe como un proceso global, continuo y formativo, basado en la observación directa y sistemática de las situaciones de aprendizaje por parte del profesorado. Su finalidad es valorar el desarrollo competencial del alumnado, tomando como referencia los criterios establecidos para cada ciclo y área, conforme a la normativa estatal y autonómica (Decreto 36/2022; Orden 460/2023). Este proceso permite identificar avances y dificultades, ajustar la intervención educativa y orientar el aprendizaje, al tiempo que contribuye a la mejora de la práctica docente

mediante la revisión de métodos, recursos y estrategias, y la promoción de la autoevaluación profesional.

Cada tutor debe elaborar informes de evaluación individualizados de forma trimestral, así como un Informe Final de Aprendizaje al terminar la etapa en el que se recoge la evolución competencial del niño/a, garantizando la continuidad del proceso educativo.

Además, se reconoce el papel activo de las familias, que deben ser informadas de todo el proceso de evaluación y participar en las decisiones relacionadas con la atención a sus hijos.

De este modo, la evaluación se convierte en un componente esencial de la acción tutorial, consecuencia de una implicación del docente en el desarrollo personal, social y académico del alumnado.

***El protagonismo de las familias***

La importancia de la participación de las familias y su influencia en la calidad educativa en la Educación Infantil surge ya en la LOGSE (1990). Asimismo, en el artículo cuarto de la Disposición final primera de la LOMLOE (2020) se enumeran derechos y obligaciones de las familias, señalando su responsabilidad innegable en el proceso educativo de sus hijos. En consonancia, la normativa educativa de la CAM reconoce ese mismo protagonismo en la etapa de Educación Infantil, destacando el valor de una colaboración activa con las instituciones escolares. Así, el Decreto 36/2022 establece que los centros deben trabajar directamente con los padres o tutores legales en un ambiente de respeto y compromiso con el proyecto educativo del centro. Por su parte, la Orden 460/2023 de la Comunidad de Madrid refuerza esta implicación promoviendo mecanismos de participación familiar en momentos clave como es el período de adaptación del alumnado favoreciendo, a través de una adecuada acción tutorial, el vínculo entre escuela y familia. Esta colaboración contribuye a una educación más personalizada, inclusiva y coherente con las necesidades de los niños.

### 2.1.3. Docentes de la Educación Infantil

La calidad de la Educación Infantil está estrechamente vinculada a la formación, funciones y condiciones laborales del personal docente que la imparte.

En la CAM, el perfil profesional varía significativamente entre el primer y el segundo ciclo de esta etapa educativa, tanto en lo relativo a las competencias pedagógicas y organizativas, como en la titulación, el modelo de gestión del centro y el ciclo educativo donde se desarrolla la profesión docente.

El siguiente apartado analiza los perfiles profesionales que intervienen en cada ciclo, así como el papel del plan de acción tutorial como herramienta clave para el acompañamiento emocional, social y académico del alumnado en sus primeros años de escolarización.

#### *Docentes en el 1º Ciclo de la Educación Infantil*

La legislación reguladora que aborda estas cuestiones en el primer ciclo se encuentra en el Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid.

En su texto, se describen las ratios que deben poseer las aulas donde se imparte el 1º ciclo en la CAM, estableciéndose lo siguiente:

a) Unidades para niños menores de un año: 1 profesor / 8 alumnos
b) Unidades para niños de uno a dos años: 1 profesor / 14 alumnos
c) Unidades para niños de dos a tres años: 1 profesor / 20 alumnos

En este contexto, dentro de una escuela infantil o centro educativo de 0-3 años, están presentes dos titulaciones profesionales que pueden realizar la misma función de profesor con atención educativa directa a los alumnos:

- *Educadores.* Son profesionales que cuentan con el título de formación profesional de Técnico Superior en Educación Infantil o Técnico Especialista Educador Infantil (módulo de nivel III), o Técnico Especialista en Jardines de Infancia, o Profesionales que estén habilitados por la Administración Educativa para impartir este primer ciclo. Pueden desempeñar su labor en centros públicos de gestión directa, a través de procesos selectivos regulados por la administración autonómica, así como en centros o escuelas infantiles de gestión indirecta y en empresas educativas del ámbito privado.

- *Profesorado* con titulación universitaria en Educación Infantil, son profesionales con el título de Maestros con esta especialidad, o Profesorado de Educación General Básica con especialidad de educación preescolar, o Maestros de Primera Enseñanza, o Diplomado o Licenciado con la especialidad de Educación Infantil debidamente reconocida por la Administración Educativa. Su acceso a centros públicos a través de los procesos selectivos se regula desde el ayuntamiento. Del mismo modo, pueden ser empleados en centros y/o escuelas infantiles de gestión indirecta y privadas.

En cuanto a la obligación de contar con un maestro con titulación universitaria no siempre es necesaria en el primer ciclo ya que, dependiendo de la organización pedagógica y del número de aulas/unidades, el número puestos laborales de este perfil profesional varía. Por ejemplo, en aquellos centros que posean menos de 3 unidades, su presencia no es necesaria. Así lo expresa el Decreto 18/2008 en su artículo 10, dedicado al número de profesionales y titulación que le son exigidas:

> 1. Los centros que tengan 3 o más unidades deberán contar con personal cualificado en número igual al de unidades en funcionamiento más uno. Los centros que tengan menos de 3 unidades deberán contar, como mínimo, con personal cualificado en número igual al número de unidades autorizadas.
>
> 2. Por cada 6 unidades o fracción deberá haber, al menos, un Maestro Especialista en Educación Infantil o grado equivalente.

> 3. Las zonas de Casas de Niños contarán, al menos, con un maestro de Educación Infantil por zona. (p.5)

Además, existen otros perfiles docentes que atienden a los alumnos/as 0-3 años cuya asistencia es visible en las escuelas infantiles del 1º ciclo:

- *Profesorado de apoyo educativo*. La normativa permite que otro personal pueda ejercer este puesto con la titulación exigida (educadores y maestros), para que colaboren en la atención directa al alumnado realizando acciones de apoyo a la actividad educativa. Su trabajo suele implicar el refuerzo en varias aulas de una misma escuela.

- *Pareja educativa*. Su presencia se manifiesta en el contexto de la Red Municipal de las escuelas infantiles del Ayuntamiento de Madrid, donde se define como un modelo organizativo en la Educación Infantil (0-3 años), en el que dos profesionales cualificados comparten la coordinación pedagógica de un grupo de alumnos. Este enfoque busca garantizar una atención más personalizada, cercana y respetuosa. En la actualidad, esta red educativa se distingue por ofrecer una de las mejores ratios de atención infantil de España (Ayuntamiento de Madrid, 2025).

- *Profesorado de inglés*, que se expone detalladamente en el siguiente apartado.

***Docentes en el 2º Ciclo de la Educación Infantil***

La normativa de este segundo ciclo se encuentra en el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la educación primaria y la educación. En ella, aparece la ratio del segundo ciclo fijada en 25 alumnos. Sin embargo, la CAM inicia en el curso 2022/23 una política de reducción en las aulas de 3-6 años, estableciendo un máximo de 20 alumnos por unidad en el primer curso del segundo ciclo (3-4 años). Esta medida responde a una estrategia de mejora de la calidad educativa con el objetivo de

favorecer una atención más personalizada, mejorar los resultados académicos y garantizar una mayor equidad en el acceso a la educación (Comunidad de Madrid, 2021b). En la actualidad, esta medida se ha extendido en todas las aulas de 3-6 años, lo que supone una disminución respecto al límite anterior.

En cuanto a la docencia en este segundo ciclo de la etapa de infantil, el mismo Real Decreto 132/2010, expone que debe ser exclusivamente impartida por maestros con titulación universitaria en Educación Infantil, Diplomados en Profesorado de Educación General Básica o de Maestro de Primera Enseñanza con la especialidad de Educación Infantil o Educación Preescolar. Asimismo, y en colaboración con estos docentes tutores de cada curso. A este respecto se encuentran los siguientes profesionales:

- *Profesor especialista en Pedagogía Terapéutica* (PT) es el docente especializado en la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), derivadas de discapacidad, trastornos del desarrollo o dificultades significativas de aprendizaje. Su intervención se enmarca en el Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid, estableciendo la necesidad de adaptar el currículo, flexibilizar los tiempos escolares y organizar espacios que permitan diferentes agrupamientos, todo ello con el fin de garantizar una respuesta equitativa y ajustada a las diferencias individuales del alumnado.

- *Profesor especialista en Audición y Lenguaje* (AL) con una fuerte competencia profesional en la intervención educativa dirigida a alumnos con dificultades en el lenguaje oral y escrito, la comunicación y la audición. Este perfil profesional aparece definido en la Orden 2743/2023, de 26 de julio, por la que se establece la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica en la Comunidad de Madrid, forma parte de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y tiene como funciones principales la prevención, detección

e intervención en trastornos del lenguaje, así como el asesoramiento a docentes y familias.

Ambos profesionales comparten el objetivo de favorecer la inclusión educativa, pero se diferencian en el enfoque de su intervención: el PT desde una perspectiva pedagógica integral y el AL desde una dimensión comunicativa especializada.

Del mismo modo, en las últimas décadas en el contexto de la Educación Infantil (0-6 años) ha surgido con fuerza la figura del docente con especialidad en lengua extranjera, debido al aumento de demanda desde la aparición de esta novedad en el currículo. La titulación exigida a este profesional para ocupar un puesto laboral en esta etapa dependerá de la pertenencia o no del centro educativo al Programa de Centros Bilingües de la CAM (PBCM). Este programa se ha extendido formalmente para abarcar el segundo ciclo de Educación Infantil, la Educación Primaria y la Secundaria. En el caso de que los colegios públicos bilingües o privados concertados hayan obtenido la autorización de la Comunidad de Madrid, y deseen ampliar su oferta en esta enseñanza en este segundo ciclo, deberán contar con maestros titulados en Educación Infantil que posean la habilitación lingüística[5] para impartir áreas en inglés o una acreditación C1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establecido en la normativa autonómica (Orden 988/2023). Según la Orden 1275/2014, se regula el acceso a un puesto laboral de docente bilingüe en centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid.

Sin embargo, la normativa del Programa Bilingüe no contempla de forma obligatoria al primer ciclo de Educación Infantil, aunque en el curso 2018-19 la Comunidad de Madrid anunció que ciertos centros de gestión directa en 0-3 comenzarían a tener “exposición al inglés” al menos ocho horas semanales mediante auxiliares de conversación (Comunidad de

[5] Centro bilingüe es aquel que sus docentes imparten áreas en lengua extranjera (33%) y han obtenido la habilitación lingüística correspondiente al superar una prueba específica convocada por la Consejería de Educación o acreditación C1, en las titulaciones oficiales de idiomas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Madrid, 2021). No obstante, esto no equivalió a una incorporación obligatoria del primer ciclo al programa bilingüe oficial completo con todas las exigencias en torno a los docentes y horarios que son de obligado cumplimiento en el PBCM. Si bien es cierto, el compromiso político para extender el bilingüismo al primer ciclo aparece en discursos programáticos públicos. No obstante, hasta la fecha no se ha traducido en una normativa autonómica que haga ese bilingüismo obligatorio para todos los centros de primer ciclo, salvo en aquellos que participen voluntariamente bajo unas condiciones específicas si desean acogerse a disposiciones particulares del programa.

Por otro lado, si un docente de la etapa de infantil trabaja en un centro educativo que no autorizado para impartir dicho programa bilingüe, la titulación exigida será la Mención en Lengua Extranjera (Inglés) en el título de Grado y un nivel mínimo B2 acreditado, según la normativa establecida en el Real Decreto 476/2013, de 21 de junio, por el que se regulan las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros de los centros privados de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Por último, de acuerdo con el Decreto 36/2022 y en coherencia con los principios de inclusión, equidad y atención a la diversidad, estos profesionales también deberán garantizar una intervención educativa coherente con el desarrollo evolutivo del niño.

***Plan de acción tutorial***

En cuanto al Plan de acción tutorial en la etapa de Educación Infantil (0-6), en la Comunidad de Madrid también existen diferencias entre el primer y segundo ciclo. El origen de esta situación se encuentra en la falta de existencia de un documento relacionado con la acción tutorial para el 0-3 años, aspecto que sí está contemplado en la normativa del segundo ciclo.

En esta línea, las funciones del tutor en el segundo ciclo de Educación Infantil están definidas por la Orden 460/2023, y el Decreto 36/2022, reguladoras del currículo y la

organización de la etapa. En ellas se describe la función del tutor basada en un rol pedagógico y organizativo, con responsabilidades que incluyen el acompañamiento del proceso educativo de cada alumno y del grupo, la coordinación de la acción educativa colectiva, la participación en la evaluación continua, la detección de necesidades educativas, la promoción de la convivencia y la autonomía, y el mantenimiento de una relación constante con las familias. En consecuencia, estas funciones requieren de una planificación didáctica sistemática y orientada al desarrollo de competencias específicas.

El Plan de Acción Tutorial constituye un elemento esencial de la organización pedagógica de los centros educativos en la Comunidad de Madrid, debiendo integrarse en la programación general anual del centro y tiene como objetivo coordinar la intervención educativa del profesorado, acompañar el desarrollo personal y social del alumnado, y favorecer la comunicación con las familias. La acción tutorial se concibe como una función inherente al ejercicio docente, articulada mediante estrategias que promueven la convivencia, la autonomía, la inclusión y la participación activa del alumnado en la vida escolar. Asimismo, el plan contempla medidas específicas para la detección temprana de necesidades educativas y la atención individualizada, en coherencia con los principios de equidad y personalización del aprendizaje que rigen esta etapa educativa.

Sin embargo, respecto al primer ciclo, la normativa vigente sólo contempla una acción tutorial implícita dentro de las funciones docentes reguladas por las Instrucciones de la Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Especial para el curso 2023/2024. En ella, se emite unas indicaciones con el fin de facilitar la organización de colegios públicos que incorporan el primer ciclo. Estas directrices educativas definen las responsabilidades del docente en el aula, destacando su labor en la atención afectiva y el acompañamiento del niño en un entorno seguro y estimulante. Por tanto, en el primer ciclo de Educación Infantil, la acción tutorial es entendida como una intervención educativa integral y personalizada, orientada al bienestar, la seguridad emocional y el desarrollo global del niño. Esta labor

abarca el seguimiento del progreso individual, la planificación del período de adaptación, la observación sistemática y la comunicación constante con las familias. Su práctica se centra en la rutina diaria, el movimiento, el afecto y la exploración sensorial, priorizando estos aspectos sobre la enseñanza de contenidos curriculares estructurados.

Aunque en ambos ciclos el docente promueve el desarrollo integral del alumnado y prioriza la educación emocional y la convivencia, el enfoque tutorial difiere. En el 0-3, el tutor actúa como figura afectiva y cuidadora, mientras que en el 3-6, se asume un rol pedagógico, con mayor implicación en el currículo, la evaluación y la planificación didáctica.

Por último, en el estudio de opinión sobre la Educación Infantil en España realizado por la AMEI-WAECE en 2019, se recogen las percepciones de más de 2.700 profesionales del sector, vislumbrándose la desigualdad profesional generada por la diferencia en titulaciones y condiciones laborales entre ciclos. Así mismo, se considera que la ratio, la formación continua y el apoyo institucional son aspectos que deberían mejorar en ambos ciclos, especialmente en el primero, donde las condiciones son definidas como precarias.

En conclusión, el análisis de la percepción del desempeño docente en la etapa de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid revela una notable disonancia entre los objetivos educativos promovidos desde las esferas políticas y sociales, que abogan por una Educación Infantil de calidad, inclusiva desde el nacimiento y adaptada a las necesidades contemporáneas y los desafíos que manifiestan los profesionales del sector. En esta situación, se identifican múltiples dificultades a las que se exponen estos educadores y docentes derivadas de las demandas, que evidencian marcadas diferencias entre los dos ciclos de la etapa infantil, los diversos modelos de gestión existentes y las condiciones laborales dispares. Esta desigualdad se refleja en aspectos clave como la formación exigida al personal docente, las funciones pedagógicas asignadas y las características de los centros en los que desarrollan su actividad profesional. Asimismo, es revelador detectar que, a pesar de la creciente atención institucional hacia la Educación Infantil, persisten retos relacionados

con la homogeneidad en la oferta educativa, la formación del personal, la implementación de programas como el bilingüismo o la coordinación entre los distintos niveles y modelos de gestión.

Como resultado de lo expuesto, se evidencia la necesidad de revisar en profundidad cómo se desarrolla la etapa de Educación Infantil en los diferentes ciclos y contextos educativos formales de la Comunidad de Madrid, explorando qué implicaciones y repercusiones tiene en el desempeño de estos docentes, profesionales responsables de la educación de la primera infancia. Asimismo, es conveniente identificar qué demandas y recursos se encuentran en su labor diaria.

En coherencia con esta exploración, esta tesis doctoral se enfoca en detectar de manera sistemática, áreas de mejora y fortalezas que garanticen una Educación Infantil de calidad, equitativa y coherente.

## *2.2. Educación Infantil, etapa de oportunidades y desafíos*

> *[La Educación Infantil] es una etapa muy desconocida. Como se desconoce, no se aprecia. Como no se aprecia, está ignorada. Y como está ignorada, se queda olvidada.*
> *(Alcrudo, 2017)*

### 2.1.1. Instrumento para la calidad educativa

Como hemos visto en el primer capítulo, el concepto social de la primera infancia (0-6 años) se ha ido trasformando a un ritmo acelerado en las últimas décadas. Aspectos relacionados con el respeto y el aumento de la valoración social han influido en el cuidado y educación de los niños, como un derecho fundamental.

Asimismo, en la trayectoria histórica presentada se ha evidenciado la importancia incuestionable que todo proceso educativo imprime en la persona. Su carácter continuo y su calidad condiciona directamente el desarrollo de los individuos y el futuro de las naciones. Sin embargo, recientemente las Naciones Unidas (ONU, 2023), a través de su informe sobre el

progreso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), advirtió sobre el lento avance registrado en el cumplimiento del Objetivo 4 cuya finalidad es la de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Este propósito, además, se ha visto significativamente afectado por la pandemia de la COVID-19 (Cortés-Álvarez et al., 2023; Loscalzo, 2021; Răducu & Stănculescu, 2022), generando profundos desafíos en los sistemas educativos y repercusiones notables en el bienestar del personal docente.

Sin embargo, ante estos retos, la Educación Infantil es considerada como uno de los instrumentos esenciales para garantizar el acceso temprano y reducir las desigualdades existentes entre los países, como dentro de aquellos más necesitados (Naciones Unidas, 2015). En esta línea, la literatura académica respalda la idea de que la Educación Infantil constituye una estrategia eficaz para combatir la pobreza y reducir las diferencias socioeconómicas entre los individuos (Turienzo & Manzano-Soto, 2024).

Asimismo, el valor asignado a la Educación y Atención de la primera Infancia (EAPI) es avalado por los avances de la neurociencia que han explorado el papel fundamental de esta etapa evolutiva comprendida entre los 0 y 6 años, evidenciando que se trata de un momento vital de elevada plasticidad neuronal, óptimo para la estimulación sensorial, motriz, socioafectiva y cognitiva (Roselli et al., 2010). Estos hallazgos reafirman la relevancia educativa que posee esta etapa en el desarrollo integral del individuo (Aboagye et al., 2024; Calidonio & Galdámez, 2019; Gallego, 2019; Ji & Yue, 2020).

Igualmente, uno de los factores que favorece la calidad de la educación viene definido por el tipo de interacciones que se establecen en la relación alumno- docente. En este sentido, la investigación en este ámbito señala de forma consistente que la calidad de las interacciones entre docentes y alumnos es un componente central de la calidad educativa en la primera infancia. Modelos teóricos y observacionales como *Teaching Through Interactions* destacan que el apoyo emocional y el apoyo instruccional que ofrecen los docentes durante sus interacciones con los niños favorecen aspectos cognitivos, lingüísticos y

socioemocionales, más allá de las características estructurales del entorno educativo (Burchinal et al., 2008; Pianta et al., 2020). Además, estudios empíricos han mostrado que interacciones de alta calidad, se asocian positivamente con el desarrollo académico y social de los niños pequeños y constituyen un predictor robusto de habilidades de autorregulación, participación y aprendizaje (Pianta & Hofkens, 2023). Por tanto, fomentar interacciones docentes sensibles, consistentes y estimulantes favorece una base emocional segura para los niños, y se vincula con mejores trayectorias de aprendizaje en esta primera etapa de la Educación Infantil.

Atendiendo a lo anterior, es prioritario como sociedad garantizar una educación universal y de calidad desde la primera infancia, donde experiencias enriquecedoras favorezcan un impacto duradero en el bienestar personal, el aprendizaje y la equidad social (UNESCO, 2022a, 2022b; UNICEF, 2019a).

### 2.2.2. Desafíos contemporáneos en el desempeño profesional docente

Aunque la educación y la atención de la primera infancia (EAPI) constituyen hoy un espacio de oportunidad estratégica para abordar los desafíos del contexto educativo contemporáneo, esta primera etapa (0-6 años), se enfrenta actualmente a múltiples retos que reflejan una gran complejidad sociocultural. Estos desafíos se derivan de la evolución de la sociedad global, caracterizada por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad (entorno VUCA[6]), generando profundos cambios sociales y culturales en diferentes contextos. Recientemente este concepto está siendo sustituido por el denominado entorno BANI[7], caracterizado por la fragilidad, la ansiedad, la no linealidad y la incomprensión, definiendo un marco social que describe la facilidad de quebramiento de lo estructural, la sobrecarga emocional y la imprevisibilidad de esta época. Este paradigma evidencia cómo la

6 V.U.C.A.: Volatility (Volatil), Uncertatinty (Incierto), Complexity (Complejpo) y Ambiguity (Ambiguo).

7 B.A.N.I.: Este concepto, acuñado por el futurista y antropólogo Cascio (2020) en su artículo titulado “Facing the Age of Chaos” (“Enfrentando la era del caos”), es el acrónimo de Brittle (Frágil), Anxious (Ansioso), Nonlinear (No lineal), Incomprehensible (Incomprensible).

complejidad mundial desafía los modelos educativos tradicionales y exige nuevas formas de adaptación, resiliencia y pensamiento crítico (Cascio et al., 2025; Olkowicz et al., 2024).

En este contexto, la irrupción de internet, las nuevas tecnologías, las redes sociales y la reciente inteligencia artificial han provocado dinámicas de adaptación y exigencias en distintos contextos, organizaciones y ambientes laborales, siendo la educación una las esferas más afectadas por estas transformaciones (Gallardo-López et al., 2019; Rupérez, 2021). Como consecuencia, surgen nuevas demandas sociales y culturales que deben ser asumidas por las instituciones escolares y el profesorado.

Por ello, es esencial analizar los factores que afectan a los docentes dentro del entorno escolar de la Educación Infantil (0-6 años), con el fin de comprender de manera profunda este escenario durante las etapas iniciales del proceso educativo. Este análisis permitirá diseñar estrategias y planes que posibiliten la implementación de cambios adecuados desde los primeros niveles, convirtiéndose así en herramientas efectivas en la búsqueda de sistemas educativos universales, equitativos y de alta calidad.

Asimismo, una exploración inicial de la literatura científica, tanto en el ámbito de la educación de la primera infancia (Garon-Carrier et al., 2022), como de sus docentes, se observa un escaso volumen de las investigaciones realizadas (Bostic et al., 2023; Fernández-Molina et al., 2023; Lipscomb et al., 2022; Whitebook et al., 2018). Entre las razones que lo explican se encuentran el predominio de estudios centrados en etapas educativas superiores (p. ej. Vicente de Vera & Gabari, 2019) o la insuficiente financiación (UNESCO, 2022b). A su vez, algunos trabajos han agrupado en sus muestras a docentes de Educación Infantil, junto a profesores de otras etapas (Chirico et al., 2021), lo que ha dificultado explicitar las particularidades de esta primera etapa, contribuyendo a su invisibilidad, tanto en la investigación, como en la sociedad (Pellerone et al., 2020; Ratanasiripong et al., 2022; Simães et al., 2021).

En cuanto a la relación entre el contexto social en el desempeño laboral docente, conviene señalar que varios autores advierten del alto riesgo, físico y mental que enfrentan estos profesionales debido a las condiciones laborales y contextuales actuales (Redondo-Trujillo et al., 2023). Asimismo, la docencia es considerada como una de las profesiones más estresantes y desafiantes (DiCarlo et al., 2020; Hatton-Bowers et al., 2023; Ishibashi et al., 2022; Keleynikov et al., 2022), lo que provoca malestar en el desarrollo de su labor profesional.

En esta línea, la ONU (2023) ha señalado que el personal docente se ha tenido que adaptar a estas nuevas realidades, demandas y métodos pedagógicos, en un intento de incrementar sus competencias y mantenerse actualizado en sus puestos laborales.

En cuanto a la situación concreta del profesorado de Educación Infantil, diferentes investigaciones muestran cómo las demandas sociales exigidas en su labor pedagógica son cada vez mayores (Lee & Wolf, 2019; Sandilos et al., 2024). Estos requerimientos surgen de manera precipitada y diversa, identificándose los siguientes: apoyar a las necesidades familiares, capacitarse sobre nuevas exigencias formativas, mejorar la convivencia educativa y atender a recientes demandas físicas, emocionales y administrativas del propio cargo (Piperac et al., 2021; Răducu & Stănculescu, 2022; Schaack et al., 2020; Zang & Chen, 2022).

En consecuencia, se aprecia un aumento de las tareas que forman parte de su labor profesional, al mismo tiempo que se detecta un descenso en los recursos que poseen, necesarios para cumplir las obligaciones exigidas en un nuevo rol docente (Hatton-Bowers et al., 2023; Ishibashi et al., 2022; Schaack et al., 2020).

Asimismo, en cuanto a esta disminución de recursos, varios estudios evidencian los siguientes déficits: bajos salarios (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Duraku et al., 2022; Schaack et al., 2020; Tsigilis et al., 2006; Whitebook et al., 2018), falta de apoyo en el entorno escolar

(Darius, Voigt-Zimmermann, et al., 2023; Tsigilis et al., 2006) y conflictos con la propia familia (Aboagye et al., 2024; Hisashige, 1993).

Por otra parte, respecto a la valoración de la sociedad sobre el desempeño laboral de estos maestros de Educación Infantil, que en su mayoría son mujeres (Jevtić & Halavuk, 2021), la literatura refleja un escaso reconocimiento profesional, tanto en el ámbito educativo como en el social (Sak, 2018; Tasic et al., 2020). Esta carencia de prestigio parece estar estrechamente relacionada con la función que desempeñan centrada, únicamente, en la dimensión asistencial del cuidado de una infancia temprana vulnerable (Gong et al., 2020; Guo et al., 2022; Ntim et al., 2023). Paradójicamente, esta dimensión tiende a eclipsar la finalidad inherente como educadores: cuidar para educar, situando al cuidado como elemento necesario del acto educativo.

En relación con lo anteriormente expuesto, la evidencia científica muestra que un menor bienestar de los docentes en esta primera etapa se asocia con una peor calidad educativa (McGee et al., 2023). En consonancia con esta perspectiva, Zinsser y Curby (2014) revelaron que, en el contexto estadounidense, los niveles elevados de estrés en docentes de educación preescolar se asociaban con una disminución significativa en la calidad del apoyo emocional ofrecido a los niños. Este hallazgo subraya cómo el malestar psicológico del profesorado puede afectar directamente a la interacción educativa y al desarrollo socioemocional infantil.

Por ello, entre los retos que deben asumir los profesionales de la Educación Infantil relacionados con su bienestar y equilibrio emocional, destaca el desarrollo de competencias psicológicas que les permitan gestionar de manera efectiva los procesos de aprendizaje y atender a las necesidades socioemocionales de los niños. Esta habilidad o aptitud está fuertemente relacionada con el cuidado, el vínculo y el compromiso emocional hacia sus alumnos (De Stasio et al., 2020) o con la orientación a familias y la ayuda a compañeros (Cheng et al., 2022; Ji & Yue, 2020; Rentzou, 2015; Rodrigues et al., 2010). Además, a esta

demanda se añaden las exigencias sociales, mentales y físicas mencionadas. Como consecuencia, estos maestros/as de Educación Infantil se muestran también proclives a generar burnout (Yoleri, 2018).

Respecto a los recursos personales, sociales u organizacionales que dispone el profesorado y su influencia en la calidad educativa, De Córdova et al. (2019) señalan que el bienestar generado por el apoyo de superiores y colegas tiene un impacto positivo en el entorno educativo y el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, Marchesi (2012) enfatiza que asumir las responsabilidades docentes con entusiasmo mejora la calidad educativa. Por su parte, Tabares-Díaz et al. (2020) han identificado el apoyo social, la satisfacción laboral y la calidad de vida como protectores contra el burnout entre docentes de niveles superiores.

En el modelo de Demandas y Recursos laborales, JD-R (Bakker & Demerouti, 2013; Demerouti et al., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004), una de las aproximaciones más influyentes en la comprensión del bienestar y la motivación en el trabajo, se integran tanto las demandas como los recursos dentro del contexto laboral. Los primeros, hacen referencia a “aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que requieren un esfuerzo sostenido y conllevan costes fisiológicos y psíquicos”, mientras que los recursos laborales son aquellos que “pueden reducir las exigencias del trabajo, ser decisivos en la consecución de los objetivos o estimular el crecimiento personal” (Bakker & Demerouti, 2013, p. 108). Ambos componentes permiten "comprender, explicar y pronosticar el bienestar laboral de los empleados (por ejemplo, burnout, salud, motivación, engagement) y el rendimiento laboral" (p. 108). Asimismo, este modelo desarrollado por Bakker & Demerouti (2013) reconoce que “las demandas y los recursos laborales interactúan a la hora de predecir el bienestar laboral”, pudiendo los recursos “amortiguar el impacto de las demandas en el estrés” o “amplificar su efecto positivo sobre el engagement” (p. 109).

Recientemente, en el metaanálisis llevado a cabo por Li et al. (2025) sobre el bienestar docente desde el modelo JD-R, señalan que los recursos personales muestran una relación

positiva con el bienestar mientras que la evidencia sobre el papel de las demandas personales resultaba aún limitada debido a la escasez de datos disponibles. Estos hallazgos respaldan la utilidad del modelo para comprender y promover el bienestar docente, al tiempo que ponen de relieve la necesidad de continuar investigando la influencia específica de posibles factores, externos e internos al profesorado, que están influyendo en su bienestar.

Por tanto, considerando lo desarrollado hasta aquí, surge la siguiente reflexión: si la calidad educativa del alumnado se encuentra estrechamente condicionada por el bienestar del docente de Educación Infantil durante su desempeño laboral (Ansari et al., 2020; Fernández-Molina et al., 2023; Nadon et al., 2022; Ruiz, 2023; Vorkapić, 2022), es posible que las intensas demandas que le exige nuestra sociedad contemporánea en un entorno (VUCA y BANI) sean factores de riesgo que actúan como estresores dificultando una óptima labor pedagógica (Bostic et al., 2023; Lee & Wolf, 2019; Li, Leung, et al., 2021; Li, Yang, et al., 2021; Zang & Chen, 2022). Un indicador actual que sustenta esta idea es el elevado número de profesores que abandonan las aulas de Educación Infantil en algunos países, cambiando de profesión (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Gong et al., 2020). Este hecho también es advertido por la UNESCO (2025b) en su último informe mundial sobre el personal docente, en el que se señala la escasez de estos docentes en varios países, especialmente en zonas más rurales y con menos recursos, en un momento social en el que la educación de la primera infancia todavía no es universal y la demanda de acceso ha aumentado especialmente en el tramo comprendido en el primer periodo (0-3 años).

Por consiguiente, si deseamos lograr una mejora real de la calidad en la educación, es prioritario realizar un análisis riguroso de la influencia de las demandas sociales y profesionales a las que se enfrenta este personal docente, así como analizar los recursos que poseen para gestionarlas de manera eficaz. En este contexto, es pertinente profundizar en el estudio del burnout y del work engagement de los maestros de Educación Infantil, dado que son responsables del cuidado y de la educación de la infancia y un recurso humano

fundamental en los niveles iniciales de cualquier sistema educativo. Por último, resulta conveniente en estos momentos retomar la cuestión planteada al inicio de la tesis con relación a la conceptualización social de la primera infancia, ya que permitirá profundizar sobre la situación de este fenómeno en la actualidad y explorar si condiciona el desempeño docente y la calidad educativa en esta etapa educativa.

## Capítulo III. Burnout y work engagement

*"Yo creo que la educación va más allá de que el niño haga bien un trazo o aprenda un número. Creo que tenemos una labor muy importante, que es hacer un mundo mejor, tanto de niños como de las familias, porque vamos todos en el mismo barco."*
*(Extracto de una conversación con una docente de Educación Infantil)*

Dado que el bienestar docente es un concepto amplio y heterogéneo que engloba diversos fenómenos (Cumming, 2017; Penttinen et al., 2020), esta tesis pone el foco en dos constructos clave en el desempeño profesional de todo docente: el burnout y el work engagement. Esta decisión se justifica por varias razones:

- Ambas variables han sido ampliamente estudiadas por su relación con el bienestar y salud laboral del docente, aspectos que influyen directamente en el desempeño profesional y en la calidad educativa.

- Estos factores se han tenido en cuenta desde el marco de la Teoría de Demandas y Recursos Laborales, DRL (Bakker & Demerouti, 2013). En este modelo se sostiene que todas las características del trabajo pueden clasificarse como demandas o recursos, y que éstas influyen de forma directa e interactiva en el bienestar, la motivación y el rendimiento de los empleados, iniciando procesos energéticos y motivacionales que explican tanto el burnout como el engagement (Bakker et al., 2023; Schaufeli & Bakker, 2004).

- La correlación inversa y complementaria (Leiter & Maslach, 2017; Salanova et al., 2005; Salanova & Schaufeli, 2009; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli & Salanova, 2007), proporciona una perspectiva holística de la situación laboral del docente al considerar tanto las dimensiones positivas como las negativas. Este análisis integral permitirá identificar, tanto factores de riesgo o protección relacionados con el burnout, así como reconocer otros rasgos o elementos que favorecen o limitan el entusiasmo

y la dedicación, propios del work engagement, en el entorno laboral de la Educación Infantil.

En resumen, consideramos que este enfoque dual ofrece una base sólida y rigurosa para diseñar estrategias orientadas a mejorar la calidad educativa en esta etapa.

### *3.1. Definición y dimensiones del burnout*

El concepto de burnout fue introducido en Estados Unidos a mediados de la década de 1970 por Freudenberger (1974), con el fin de describir el proceso de desgaste progresivo que afecta a los profesionales dedicados al cuidado de otros (sanitarios, docentes, trabajadores sociales, etc.).

Este fenómeno ha sido ampliamente investigado desde entonces, siendo Maslash y Jackson (1981) investigadores referentes en este campo. Sus aportaciones contribuyeron a la elaboración de la definición del burnout como "una respuesta psicológica al estrés laboral crónico, integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrase emocionalmente agotado" (Gil-Monte & Peiró, 1997, p. 13). Según Maslach et al. (2001), el burnout no solo implica una pérdida de energía, sino también una progresiva desconexión afectiva del trabajador respecto a las personas con las que interactúa, lo que puede derivar en una disminución significativa de la eficacia profesional.

De este modo, el burnout, también denominado "síndrome de estar quemado", ha sido caracterizado por una respuesta prolongada a estresores crónicos en el entorno laboral formada por tres dimensiones, agotamiento emocional, despersonalización y falta de logro personal (Gil-Monte & Peiró, 1997; Maslach et al., 2001; Moriana Elvira & Herruzo Cabrera, 2004), definidas como:

- *Agotamiento emocional*, sensación de sobrecarga y desgaste físico y afectivo.

- *Despersonalización o cinismo*: actitud distante, negativa o indiferente hacia otras personas del entorno laboral (p.ej. alumnos, familias, etc.).
- *Falta de logro o realización personal*: percepción de ineficacia y baja satisfacción con los logros profesionales.

En cuanto a la medida del fenómeno, Maslach y Jackson (1981) desarrollaron el Maslach Burnout Inventory, MBI. En la actualidad es el instrumento más utilizado para evaluar el burnout desde este enfoque tridimensional.

El burnout, ha sido conceptualizado desde dos perspectivas diferentes: una clínica y otra psicosocial (Gil-Monte & Peiró, 1997). La primera, propuesta por Freudenberger (1974), se orienta hacia el diagnóstico y la comprensión del fenómeno que es considerado como un estado, resultado de síntomas persistentes en los que las exigencias laborales se perciben como expectativas inalcanzables; la segunda, aceptada por Maslach y Jackson (1981), y desde donde se plantea esta tesis doctoral, se centra en la explicación del síndrome como proceso en el que emergen los diferentes factores implicados en el desarrollo y su evolución, incluyendo la interacción de las características del sujeto y del contexto laboral (Guerrero-Barona et al., 2020; Nadon et al., 2022).

En la conceptualización del constructo, el síndrome de burnout se ha definido como un estado de agotamiento derivado de demandas laborales excesivas en entornos donde los recursos disponibles resultan insuficientes para afrontar adecuadamente tales exigencias (Salanova et al., 2000, 2005; Schaufeli, 2002).

En consecuencia, el burnout se presenta como un constructo idóneo para contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa, al permitir la identificación de factores que obstaculizan el desempeño profesional docente, tales como el agotamiento emocional, el desinterés hacia el alumnado y/o las familias, y la disminución del logro personal. El estudio de este fenómeno facilita, además, una comprensión más profunda de la realidad educativa,

lo que posibilita la selección de herramientas adecuadas para que los profesionales puedan gestionar eficazmente las demandas y los retos sociales a los que se enfrentan en su labor cotidiana.

### *3.2. Definición y dimensiones del work engagement*

El work engagement (WE) constituye un fenómeno complementario al burnout, clave para abordar la cuestión relacionada con los recursos, favoreciendo así una comprensión holística de la realidad educativa de los docentes.

Su origen no resulta tan evidente en la literatura científica, aunque es claramente posterior al burnout (Bostic et al., 2023; De Stasio et al., 2019; Geraci et al., 2023; Jiao et al., 2022; Schaufeli & Bakker, 2004). Su aparición está relacionada con diferentes autores y disciplinas. En su nacimiento se perciben claras influencias de Maslow, pionero de la psicología humanista, que puso énfasis en la autorrealización, el crecimiento personal y el bienestar (Pincus, 2023). Posteriormente, Kahn (1990) formuló la idea según la cual los empleados pueden experimentar una conexión emocional con su trabajo, lo que influye en su rendimiento (Christian et al., 2011). En cuanto al ámbito de procedencia (Salanova et al., 2000), este fenómeno mantiene relación con el ámbito de la Psicología organizacional, centrada en el comportamiento humano dentro del entorno laboral y con la Psicología Positiva, enfocada en las fortalezas y el funcionamiento óptimo del ser humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

En cuanto a la investigación sobre work engagement, Bakker y Schaufeli, son considerados referentes en el estudio de este fenómeno (Bakker et al., 2023; Hakanen et al., 2006; Salanova et al., 2000, 2005; Salanova & Schaufeli, 2009; Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli & Salanova, 2007). Su trabajo ha contribuido significativamente a la conceptualización del work engagement como un estado positivo vinculado al trabajo, caracterizado por vigor, dedicación y absorción.

A través del desarrollo del modelo de Demandas y Recursos Laborales (JD-R), estos autores han establecido las bases teóricas y empíricas que explican cómo los recursos personales y organizacionales pueden fomentar el WE y prevenir el desgaste profesional propio del burnout (Bakker et al., 2023; Bakker & Demerouti, 2013; Demerouti et al., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Así, esta variable hace referencia a un constructo motivacional positivo, es decir, un estado psicológico positivo, cognitivo-afectivo, con cierta persistencia en el tiempo y relacionado con el trabajo. Su carácter multidimensional, viene definido por estos tres factores:

- *Energía o vigor*, identificado por niveles elevados de energía y esfuerzo mientras se trabaja.
- *Implicación o dedicación*, reconocido a través de altos niveles de significado, entusiasmo y orgullo profesional.
- *Eficacia o absorción*, mostrado en la plena concentración y sentimientos de felicidad en la tarea profesional (Salanova et al., 2000).

El instrumento más utilizado para evaluar el work engagement es la Utrecht Work Engagement Scale (UWES), desarrollado por Schaufeli, Bakker y Salanova (Schaufeli et al., 2002), e incluye una escala para cada una de las tres dimensiones del constructo. Esta escala ha sido validada internacionalmente y se presenta en diferentes versiones en función del número de ítems que contiene (UWES-9, UWES 17).

Desde esta base teórica, el work engagement constituye un constructo adecuado para la presente investigación, ya que permite acercarse a la Educación Infantil desde una perspectiva positiva y satisfactoria de la experiencia docente, identificando posibles capacidades y recursos que requiere el profesorado para desempeñar su labor educativa con energía, dedicación y concentración.

### *3.3. Relación entre demandas-recursos y burnout-work engagement*

Desde la DRL, los fenómenos del burnout y el work engagement reflejan la dinámica entre demandas y recursos laborales. El burnout surge cuando las demandas emocionales, cognitivas y físicas exceden a los recursos disponibles, generando agotamiento y despersonalización (Bakker & Demerouti, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2020). Complementariamente, el work engagement se manifiesta cuando los recursos como, por ejemplo, el apoyo social, la autonomía, retroalimentación y oportunidades de desarrollo, etc. permiten a los docentes experimentar mayores niveles de energía, dedicación y absorción en su labor (Hakanen et al., 2006; Salmela-Aro et al., 2019).

Como síntesis de lo expuesto se presenta la Tabla 3, donde se muestra un resumen con los principales vínculos teóricos entre las demandas/recursos laborales, y las variables burnout y work engagement, así como sus efectos en el docente, lo que facilita una visión global del marco conceptual que sustenta esta investigación.

**Tabla 3**

*Efectos en el docente de las dinámicas psicosociales*

| | Dinámicas psicosociales | Efectos en el docente |
|---|---|---|
| **Contexto escolar** | Demandas | - Riesgo de burnout<br>- Barrera para el work engagement |
| | Recursos | - Protección frente al burnout<br>- Facilitador del work engagement |
| **Variables clave** | Burnout | - Agotamiento emocional<br>- Despersonalización, cinismo<br>- Falta de logro personal |
| | Work engagement | - Vigor, energía<br>- Implicación, dedicación<br>- Absorción en las tareas, concentración |

En el siguiente apartado analizaremos estudios del burnout como el work engagement en población docente, haciendo una aproximación inicial hacia los profesionales de la Educación Infantil. Todos ellos, coinciden en reconocer al docente como una figura profesional expuesta a múltiples factores psicosociales relacionados con demandas y

recursos, personales y del entorno. Además, se constata cómo estas dinámicas psicosociales adquieren una especial relevancia en el ámbito educativo, al deteriorar de manera significativa el bienestar laboral del docente y la calidad educativa de su desempeño profesional (Guerrero-Barona et al., 2020).

### *3.4. Burnout y work engagement en docentes*

En línea con lo argumentado, investigaciones recientes sobre el profesorado en diferentes niveles educativos, han evidenciado que la Covid-19 aumentó las demandas laborales y el riesgo a padecer el síndrome de burnout en estos profesionales (Cortés-Álvarez et al., 2023; Răducu & Stănculescu, 2022).

En relación a las demandas que enfrentan los docentes de Educación Infantil, los resultados de diversas investigaciones señalan las siguientes: mayor intensidad en la carga de trabajo vinculada a un aumento de horas laborales (Gong et al., 2020), las posturas corporales y el ruido excesivo (Hisashige, 1993); dificultades para manejar el comportamiento de los niños (Schaack et al., 2020); agotamiento físico y mental por el cuidado de menores de seis años (Rentzou, 2012); nuevas demandas pedagógicas relacionadas con la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (Cumming, 2017; Dias & Cadime, 2016; Şahbaz & Koçer, 2017; Trifonova, 2022), las altas ratios en el aula que dificultan la educación individualizada (Gong et al., 2020), así como la limitada colaboración y valoración de los padres de los alumnos (Duraku et al., 2022; Gong et al., 2020).

Además, cabe añadir que la literatura científica sugiere que las variables contextuales desempeñan un papel determinante en la aparición y desarrollo del burnout, mostrando un poder explicativo superior al de los factores demográficos o disposicionales (Kokkinos, 2007; Park & Lee, 2016; Rentzou, 2012). Por ejemplo, entre los estudios realizados sobre WE con población docente, Nazari et al. (2021) encontraron que los maestros de la etapa de

Educación Primaria experimentan una reducción de la WE como resultado de la tensión de la voz. Este problema de salud vocal es también compartido por los profesionales de la AEPI.

En cuanto a la investigación en torno a los docentes de primera infancia, se evidencia que los niveles altos de WE mejoran la calidad del apoyo educativo brindado a los estudiantes (Penttinen et al., 2020). Otros estudios muestran que un mayor WE fomenta el apoyo profesional, el reconocimiento y un ambiente de trabajo más positivo (De Stasio et al., 2020; Guo et al., 2021).

En síntesis, la evidencia revisada muestra un incremento en las demandas laborales que enfrenta el profesorado de Educación Infantil y una reducción de sus recursos, influyendo en su burnout y work engagement, y en la calidad educativa que ofrecen. De este modo, esta revisión teórica y conceptual realizada, ha permitido identificar tensiones en esta etapa educativa, en el bienestar de sus docentes, así como lagunas en este campo de investigación, subrayando la necesidad de un análisis más detallado de estos fenómenos.

# Bloque II. Consideraciones metodológicas

**Introducción al proceso investigador**

**Capitulo IV. *Scoping review*:**

Burnout y Work engagement en docentes de EAPI

**Capítulo V. Estudio cualitativo:**

Percepción docente en la Educación Infantil de la CAM

## Introducción al proceso investigador

### *Preguntas de investigación*

Esta tesis doctoral, enfocada en la situación actual de la Educación Infantil (0-6 años), aborda dos grandes interrogantes en su proceso investigador. El primero se pregunta sobre los factores analizados por la literatura científica internacional, aportando una respuesta rigurosa sobre las variables identificadas que se relacionan con el burnout y work engagement docente; el segundo interrogante, se cuestiona por estas mismas variables relacionadas con el desempeño del docente de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid, con la intención de explorar las particularidades sociales y políticas que se definen en este contexto regional.

Por tanto, las dos preguntas de investigación centrales que nos proponemos responder en esta tesis doctoral son las siguientes:

- ¿Qué factores de riesgo y de protección sobre el burnout y el work engagement de los docentes de Educación Infantil (0-6 años) han sido investigados desde la evidencia científica?
- ¿Qué factores de riesgo y protección ante el burnout y work engagement perciben actualmente los docentes de la etapa de Educación Infantil en su desempeño laboral dentro de las instituciones educativas en la Comunidad de Madrid?

### *Objetivos generales*

De manera consecuente, estas preguntas guían la formulación de los siguientes objetivos generales de esta tesis doctoral que se articulan de forma coherente en la metodología descrita posteriormente:

a) Explorar y describir la investigación realizada sobre el burnout y work engagement de los docentes de Educación Infantil (0-6 años), identificando factores de riesgo y protección relacionados con su desempeño laboral.

b) Conocer las percepciones, opiniones y vivencias del profesorado de Educación Infantil, tanto del 1º ciclo (0-3 años) como del 2º ciclo (3-6 años) en el sistema educativo ofrecido desde la Comunidad de Madrid, en relación con los factores relacionados con su burnout y work engagement, así como su posible repercusión en su desempeño profesional.

c) Generar recomendaciones fundamentadas en los hallazgos de la investigación, que orienten y fortalezcan la práctica educativa en la etapa de Educación Infantil, promoviendo la innovación pedagógica y la reflexión sobre la calidad del desempeño profesional docente.

Para alcanzar estos objetivos, la presente investigación adopta un enfoque metodológico cíclico, donde se realizan: un acercamiento inicial de la literatura, una *scoping review* (ScR) y una recogida de datos de carácter cualitativo. Este diseño metodológico escogido proporciona un marco para el desarrollo riguroso de esta tesis, cuyo propósito es aportar luz ante los desafíos educativos, sociales y culturales, identificados actualmente en los sistemas de enseñanza relacionados con la primera infancia.

El procedimiento general llevado a cabo se describe brevemente a continuación.

***Proceso metodológico***

La implementación de este proceso de investigación cíclico que integra distintos enfoques y técnicas tiene la pretensión de explorar en profundidad los factores que influyen en el burnout y el work engagement en el profesorado de Educación Infantil.

En primer lugar, se realiza una revisión inicial de la literatura, expuesta en el marco teórico desarrollado en el apartado anterior. En este estado de la cuestión se evidencia el aumento de demandas y una disminución de los recursos que enfrentan los docentes de Educación Infantil en la actualidad. Asimismo, se plantean ciertos cuestionamientos sobre la

investigación realizada en relación con esta etapa educativa y sus docentes, lo que promueve una exploración más profunda del desempeño laboral de estos profesionales.

Posteriormente, se inicia el primer estudio de esta tesis, que aborda una ScR. Esta metodología sintetiza la evidencia científica internacional enfocándose en el burnout y el work engagement en docentes de Educación Infantil e identificando factores protectores y de riesgo investigados hasta el momento, debido a su repercusión en el bienestar docente y la calidad educativa. Asimismo, se explora sistemáticamente el proceso de investigación realizado en este campo.

Por último, considerando los resultados de esta ScR, se inicia un segundo estudio desde un enfoque cualitativo, centrado en el análisis de la percepción de los docentes de Educación Infantil (0-6 años) que desempeñan su labor en escuelas infantiles y centros educativos de la Comunidad de Madrid. Este enfoque posibilita una comprensión profunda de la complejidad de esta realidad en un contexto sociopolítico y educativo específico.

Ambos estudios persiguen generar propuestas educativas que mejoren el desempeño profesional y favorezcan la excelencia educativa, tanto desde una perspectiva general, como desde la perspectiva local de la Comunidad de Madrid, con el fin de ofrecer orientaciones que faciliten y promuevan la calidad educativa en esta etapa.

En resumen, este proceso metodológico mixto es configurado como un ciclo. Se inicia con una aproximación teórica de la que han surgido las preguntas de investigación, que posteriormente se abordan sistemática y empíricamente, cerrando así un recorrido investigativo que confronta la teoría y la práctica real de las aulas de Educación Infantil, visibilizando al mismo tiempo, la voz de estos docentes considerados como un recurso esencial para garantizar la calidad educativa.

# Capítulo IV. *Scoping review* (ScR)

## Burnout y work engagement en docentes de EAPI

### *4.1. Diseño metodológico de la ScR*

El primer estudio incluido en esta tesis doctoral aborda una *scoping review* (ScR), vinculada con la aproximación presentada en los primeros capítulos de esta tesis. En este marco teórico inicial se analizan tres aspectos: los desafíos actuales que enfrenta la educación, la creciente preocupación social por el bienestar laboral del profesorado y la relevancia de la Educación Infantil, señalando la incidencia de estos factores en la calidad educativa.

En consecuencia, se plantea la necesidad de profundizar en el bienestar laboral en el desempeño profesional y educativo del profesorado de Educación Infantil (EAPI) desde un enfoque dual, que permita contemplar tanto los riesgos como los recursos que poseen, con el propósito de situar a estos profesionales en el centro de la investigación y otorgarles el valor pedagógico y social que les corresponde en el ámbito de la educación escolar inicial.

Con el fin de acometer este estudio con rigor y calidad científica, se realiza una revisión en profundidad de la literatura a través de una ScR, cuya necesidad y pertinencia se justifica desde dos ejes:

- Explorar la evolución de la investigación en este ámbito educativo sobre los docentes de Educación Infantil con el fin de conocer este proceso y delimitar con precisión la brecha identificada en la investigación precedente, generando conocimiento científico.

- Identificar y categorizar las variables sociodemográficas, contextuales y disposicionales asociadas tanto al burnout y como al work engagement en el desempeño laboral de estos profesionales de la educación de la primera infancia.

**Objetivos específicos y preguntas de investigación de la ScR**

Desde estos dos ejes se aborda el análisis en torno al burnout y work engagement de los docentes de Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI), a través de las directrices metodológicas del modelo PRISMA-ScR para *scoping review*s (Page et al., 2021; Tricco et al., 2018).

Los objetivos específicos planteados en esta revisión, guiados por la búsqueda de la respuesta a las preguntas de investigación, surgen de la aproximación inicial de la literatura. Ambos, los bloques de preguntas y los objetivos específicos asociados se detallan a continuación:

*Preguntas de Investigación I*

- ¿Qué evolución temporal ha tenido el proceso investigador, en qué países y qué autores han desarrollado investigaciones sobre el burnout y el work engagement en los docentes de Educación Infantil?
- ¿Qué metodología, tipos de diseño e instrumentos se han empleado en las investigaciones realizadas para analizar y medir las variables de burnout y work engagement?
- ¿Qué características sociodemográficas describen las muestras de docentes analizadas en las diferentes investigaciones al hablar de burnout y engagement?

*Objetivo específico I:*

- Mapear las investigaciones internacionales realizadas en la literatura científica sobre burnout y work engagement identificando la evolución temporal, los países, autores de referencia, enfoques metodológicos, herramientas de investigación y características sociodemográficas de las muestras estudiadas.

*Preguntas de investigación II:*

- ¿Qué variables se relacionan con mayores tasas de burnout en docentes de Educación Infantil y cuáles actúan como protectores?
- ¿Qué variables ponen en riesgo el work engagement de los docentes de Educación Infantil y cuáles lo potencian?

*Objetivo específico II:*

- Identificar y categorizar las variables relacionadas con el burnout y el work engagement, clasificándolas como factores de riesgo y protectores, diferenciando entre su carácter contextual y disposicional.

*Preguntas de investigación III:*

- ¿Qué elementos y procesos son necesarios que se apliquen en las políticas educativas, la sociedad, las instituciones y los docentes de Educación Infantil para favorecer una mejor gestión, promover el bienestar laboral y facilitar un desempeño laboral y pedagógico de calidad?

*Objetivo específico III:*

- Elaborar recomendaciones socioeducativas que guíen las políticas, inspiren el proceso educativo en el contexto social y familiar, orienten la gestión en las instituciones educativas y el desarrollo personal, profesional y formativo de los docentes de Educación Infantil.

**El modelo PRISMA-ScR**

Una ScR es la metodología seleccionada para lograr estos objetivos. Esta revisión se realiza de acuerdo con la guía actualizada de *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses for scoping review*s, *PRISMA-ScR* (Page et al., 2021; Tricco et

al., 2018). Su elección está justificada por la calidad y solidez metodológica que aporta a este estudio. En este sentido, el modelo PRISMA-ScR cuenta con el amplio apoyo de instituciones referentes en el campo científico, como el Instituto Joanna Briggs (JBI) y el Grupo PRISMA, ofreciendo una síntesis del conocimiento que garantice la validez y confiabilidad de las fuentes de evidencia seleccionadas en el estudio.

Esta rigurosidad del proceso metodológico se contempla en la exigencia de la planificación de la investigación y a través de un registro prospectivo o protocolo que incluye 22 pasos contenidos en la lista de verificación elaborada por PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018). Este protocolo incluye información relevante relacionada con el método de investigación: objetivos y preguntas, población, contexto, variables a investigar, criterios de inclusión, exclusión, revisión por pares, etc., garantizando así su transparencia y replicabilidad.

El protocolo de esta ScR está ubicado en la plataforma de ciencia abierta, Open Science Framework (OSF). Su acceso está disponible a través del siguiente enlace:

https://osf.io/nhc45/?view_only=0df258887fd04c3d81c89364435edeb5ç

La lista de verificación o PRISMA-ScR Checklist puede ser consultada en el Anexo A.

**Criterios de elegibilidad: PCC**

Asimismo, esta revisión exhaustiva de la literatura permite explorar el cuerpo de conocimiento generado desde fuentes de evidencia, en relación con la pregunta de investigación que sitúa el foco de atención en una población concreta, en un contexto determinado y sobre un concepto (PCC), aspectos relevantes para abordar los objetivos específicos de este primer estudio. En consecuencia, optamos por los siguientes elementos clave:

- Docentes, como población
- Etapa de Educación Infantil (0-6 años) en el ámbito escolar, como contexto

- Variables burnout y work engagement, como conceptos a explorar

**Fuentes de evidencia y estrategia de búsqueda**

Guiados por las preguntas de investigación y los elementos clave mencionados (PCC), se realiza la recopilación y exploración sistemática en la literatura científica en tres momentos temporales (mayo 2022; marzo 2023; octubre 2023). Estas repeticiones se llevan a cabo para actualizar los resultados, dado el creciente interés por el bienestar docente en la Educación Infantil detectado en los últimos años.

Las ocho bases de datos electrónicas seleccionadas en las que introducir la estrategia empleada para identificar las fuentes de evidencia fueron: *Web of Science, Scopus, Academic Search Complete, ERIC, Psicodoc, APA PsycINFO, Family & Society Studies Worldwide y Psychology and Behavioral Science Collection*. El plan de búsqueda se ejecutó por dos investigadores independientes, que llevaron a cabo una revisión por pares de este proceso, con resultados consistentes.

La estrategia de búsqueda electrónica fue: AB=[(burnout OR "síndrome del quemado" OR engagement OR "compromiso laboral") AND (kindergarten OR "early childhood" OR preescolar OR preescolar OR "ECCE" OR preprimary OR "Educación Infantil" OR "párvulos" OR "maternales" OR "nursery school") AND (teacher* OR "preschool teacher*" OR staff OR docente* OR maestra* OR maestro* OR maestro*)]. Asimismo, se especificó que dichos términos debían aparecer en el título y/o resumen de la publicación seleccionada.

En cuanto a los filtros aplicados en las bases de datos, se optó por la no aplicación de ningún límite en cuanto al año de publicación, el idioma o el país. En cuanto a la metodología y el diseño, se incluyeron investigaciones cuantitativas, cualitativas y métodos mixtos que contemplaran las variables burnout o work engagement.

**Procedimiento en la selección de artículos**

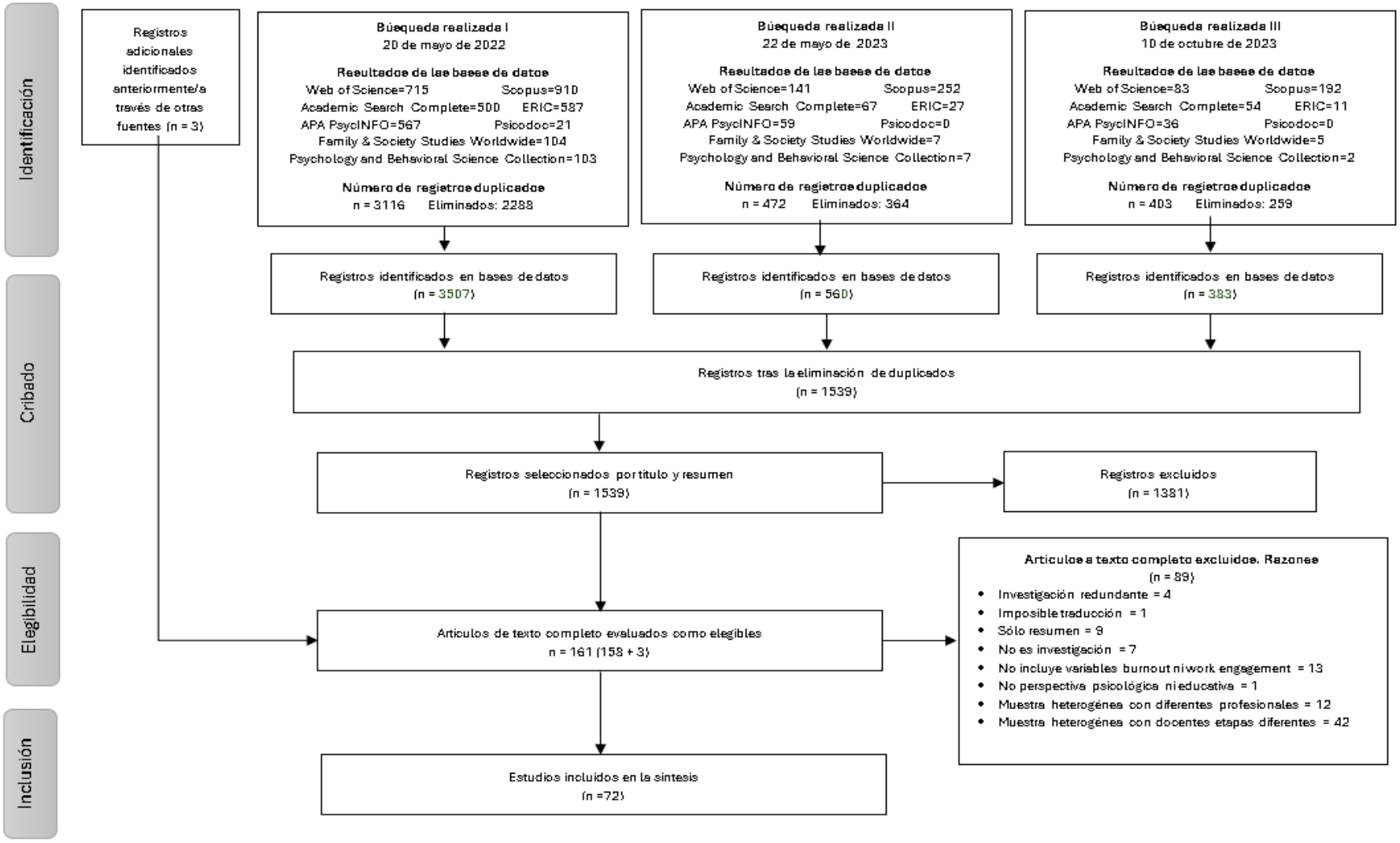
Se desarrollaron criterios de inclusión y exclusión en la selección de las fuentes de evidencia. Los estudios elegibles debían incluir profesores de primera infancia (0-6 años) en su muestra y abordar explícitamente el burnout y el work engagement como variables de investigación. Los criterios de exclusión abarcaron estudios duplicados, artículos en idiomas poco comunes o intraducibles, investigaciones fuera de las disciplinas psicológicas o educativas, estudios con textos completos inaccesibles, aquellos que carecen de resultados empíricos o estudios con muestras heterogéneas que no desagregan datos específicos de los profesores encargados de la atención y educación de la primera infancia.

La búsqueda inicial en su conjunto, es decir, la que comprendía las tres búsquedas realizadas, arrojó un total de 4.450 resultados. Las citas de todos los registros se exportaron al software Rayyan, que detectó 2.911 duplicados que fueron eliminados. Posteriormente, un total de 1.539 títulos y resúmenes fueron examinados y revisados por dos investigadores independientes en función de los criterios de inclusión y exclusión. Las discrepancias entre los evaluadores se resolvieron mediante consenso mutuo. El análisis de confiabilidad arrojó un coeficiente kappa de Cohen de 0.92 para esta fase.

Tras el proceso de selección de revisores, se excluyeron 1.381 artículos, quedando 158 elegibles. Se incorporaron otros tres artículos localizados a través de otras fuentes científicas (Ansari et al., 2020; Fernández-Molina et al., 2023; Tsigilis et al., 2006). Los textos completos de los 161 artículos se sometieron a una revisión secundaria independiente con la aplicación de criterios de inclusión/exclusión predefinidos y mencionados, resultando un coeficiente kappa de Cohen de 0,95. Finalmente, se seleccionaron un total de 72 estudios. Este proceso se representa en la Figura 1, a través de un diagrama de flujo que sigue la metodología PRISMA, 2020. En el Anexo B, se incluye un listado con las 89 referencias bibliográficas de las fuentes de evidencia excluidas después de su lectura a texto completo, así como los motivos de su descarte.

***Figura 1***

*Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios*



**Evaluación crítica de la calidad de las fuentes de evidencia**

Con el propósito de valorar la calidad de las fuentes de evidencia, los 72 artículos se sometieron a evaluación metodológica. Si bien es cierto que este paso no es obligatorio en la ScR, se considera relevante asumir esta opción porque aporta mayor validez a los resultados obtenidos en el estudio.

Asimismo, para realizar este proceso, se emplean las herramientas de evaluación crítica del Instituto Joanna Briggs (JBI Critical Appraisal Tools, 2025). Estos instrumentos de evaluación son adaptados al estudio por dos revisoras independientes, resolviéndose las discrepancias por consenso. Con base en las listas de verificación utilizadas se establecen criterios de calidad según el número de respuestas dicotómicas obtenidas. Los criterios seguidos en la toma de decisión son:

- La calidad se considera alta cuando la respuesta a la lista de verificación de evaluación crítica fue "SÍ" en al menos el 75% de las preguntas.
- La calidad media, cuando la respuesta "SÍ" oscila entre el 50 y el 75%.
- La calidad baja calidad, si las respuestas "SÍ" son <50%.

Los resultados de las evaluaciones de calidad metodológica de los artículos incluidos en este ScR son:

- 59,72 % de las investigaciones tienen alta calidad.
- 30,55 % tienen calidad media.
- 9,72 % tienen baja calidad.

De los tres estudios mixtos que combinan cuantitativos descriptivos (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Gong et al., 2020) o metodología cuantitativa cuasiexperimental (Cheng et al., 2022), sólo se evalúa la calidad de la parte cuantitativa. La razón se encuentra en que la parte cualitativa, realizada a través de entrevistas semiestructuradas, es descriptiva, sin aportar datos cuantitativos.

El resumen de estos resultados se muestra en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Calidad de las fuentes de evidencia seleccionadas*

| | Alta calidad | Calidad media | Baja calidad | Total |
|---|---|---|---|---|
| Non-experimental Cross-sectional descriptive | 40 | 19 | 6 | 65 |
| Experimental (ECAS) | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Cuasi-experimental | 2 | - | - | 2 |
| Cualitativo | - | 1 | - | 1 |
| Total | 43 | 22 | 7 | 72 |

En el Anexo C se ofrece una descripción detallada de la evaluación de la calidad de cada una de las fuentes de evidencia, de acuerdo con las respuestas dadas después de la resolución de las discrepancias de los revisores.

### Extracción de datos

Dos revisores independientes extrajeron los datos obtenidos de las 72 fuentes de la evidencia seleccionadas, comprobando su verificación a través de una revisión por pares.

Antes de la extracción definitiva de los datos, se realiza un estudio piloto para evaluar la idoneidad de la plantilla de recogida de la información. Finalmente, se elabora una matriz de extracción en formato Excel, que organiza y clasifica la evidencia relevante obtenida de los estudios y acorde con los objetivos de la investigación. Por último, los datos extraídos de cada artículo incluyen los siguientes campos: año de publicación, país donde se realiza la investigación, el tamaño de la muestra y la distribución por sexo, la identificación de las variables objeto: burnout y work engagement, la metodología, el tipo de diseño, los instrumentos de medición, información sobre variables sociodemográficas y por último, las variables de riesgo y protección ante el burnout y el work engagement, identificadas y clasificadas en factores internos y externos.

### *4.2. Resultados obtenidos en la ScR*

En este apartado y en coherencia con los objetivos planteados en la presente tesis doctoral, se presentan los principales resultados derivados de la ScR. Su propósito fue doble: contribuir a la comprensión del proceso de investigación llevado a cabo en este campo de estudio, visibilizando las principales brechas existentes en la literatura, e identificar los factores de riesgo y protección en torno al burnout y work engagement de los docentes que atienden y educan a la primera infancia (0-6 años).

Con el fin de aportar claridad y trasparencia en la exposición de estos resultados, en el Anexo D se pueden consultar las características extraídas de los 72 artículos incluidos en esta ScR, organizadas según las siguientes categorías: referencia bibliográfica, título, país, variable objetivo de la investigación, tamaño de la muestra y porcentaje de sexo, metodología, diseño, instrumento de medición y calidad del estudio.

En los siguientes apartados se muestran estos hallazgos en dos bloques: el primero, con un análisis descriptivo del proceso de investigación realizado en este campo; el segundo, identifica y clasifica las variables sociodemográficas, externas e internas que se relacionan con el riesgo y la protección del burnout y el work engagement entre los docentes de la primera infancia.

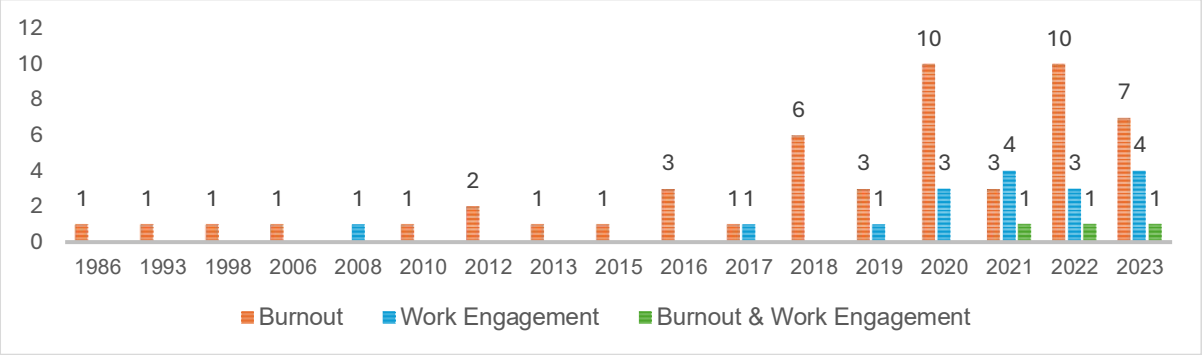
#### 4.2.1. El proceso investigador: análisis descriptivo de las fuentes de evidencia

Este epígrafe incluye el análisis descriptivo sobre la evolución que ofrece la huella de las fuentes de evidencia. Así, el primer estudio identificado centrado en la preocupación sobre el burnout de los docentes de AEPI surge en 1986, de la mano de Hildebrand & Seefeldt. En cuanto al work engagement, fue en 2008 cuando Kilgallon et al. realizaron un estudio pionero relacionado con un concepto similar: compromiso profesional[8].

[8] En este estudio, los autores investigan sobre el concepto de *Compromiso Profesional*. Sin embargo, dada la proximidad del concepto a la WE y la naturaleza cualitativa de la metodología, se consideró relevante incluirlo en esta revisión.

**Figura 2**

*Evolución de la investigación sobre burnout y work engagement en docentes de Ed. Infantil*

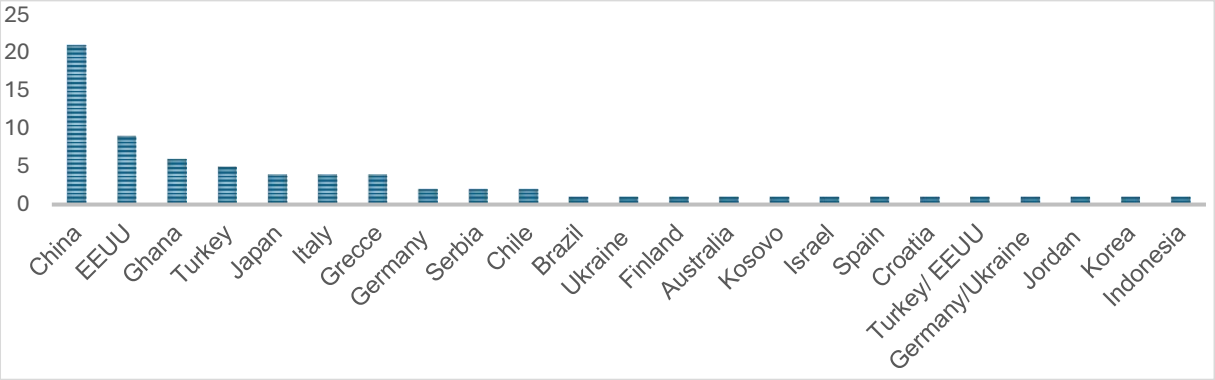



La Figura 2 muestra la escasez en la investigación internacional especialmente entre 1986 y 2017. Sin embargo, en los últimos años el interés por el bienestar de los docentes de la primera infancia ha aumentado, reflejándose con un 65,28% en el total de los estudios realizados desde enero del 2020 hasta octubre del 2023 con un 65,28 %. De los 72 artículos incluidos, el burnout se identificó 52 veces en comparación con las 17 publicaciones del work engagement. Asimismo, los dos conceptos se han examinado conjuntamente en tres artículos.

En cuanto a la pregunta inicial que nos planteamos en relación con los países en dónde se han realizado un mayor número de estudios en este campo, China ocupa el primer lugar con el 29% del total, seguido de EE. UU., 12,5% y Ghana, 8,33%. La figura 3 muestra el número de estudios por país.

**Figura 3**

*Proporción países y número de investigaciones*




Con respecto a la metodología, podemos identificar que el 94,4% son estudios cuantitativos. El 4,16% emplean un enfoque de métodos mixtos que incorpora entrevistas semiestructuradas y el 1,38% son investigaciones cualitativas.

En cuanto al diseño, el 91,66% del total son estudios descriptivos transversales de los cuales el 5,55% corresponden a investigaciones experimentales (Datu et al., 2022; Roberts et al., 2020; Sandilos et al., 2020; Sottimano et al., 2018) y un 2,7% a cuasiexperimentales (Cheng et al., 2022; Hatton-Bowers et al., 2023).

Finalmente, se observa que la investigación experimental y cuasiexperimental se desarrolla en los tres países: EE. UU. (Hatton-Bowers et al., 2023; Roberts et al., 2020; Sandilos et al., 2020), China (Cheng et al., 2022; Datu et al., 2022) e Italia (Sottimano et al., 2018).

En la Tabla 5 se muestra el recuento según la metodología y el tipo de diseño identificado.

**Tabla 5**

*Recuento de estudios por metodología y diseño*

| | | | Metodología | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Cuantitativo | Mixto | Cualitativa | Total |
| **Diseño** | No experimental | Descriptivo transversal | 63 | 2 | 1 | 66 |
| | | Longitudinal | - | - | - | 0 |
| | Experimental | Experimental (ECA) | 4 | - | - | 4 |
| | | Casi-experimental | 1 | 1 | - | 2 |
| | Total | | 68 | 3 | 1 | 72 |

En cuanto a los instrumentos de medición, el Maslach Burnout Inventory (MBI) es reconocido mundialmente como el instrumento psicométrico predominante para evaluar el burnout. Se emplea en 51 de los 55 artículos revisados. Entre estos 51 artículos, se identifican tres versiones: MBI-HSS (Human Service Survey), MBI-ES (Educator Survey) y MBI-GS (General Survey), siendo el MBI-ES el más utilizado. Algunas adaptaciones de este instrumento se han utilizado en muchos países: China (Cheuk & Wong, 1998; Gong et al., 2020; Ji & Yue, 2020; Li et al., 2020; Li et al., 2021a; Ma et al., 2021; Guo et al., 2022), Brasil (Rodrigues et al., 2010), Grecia (Koulierakis et al., 2019; Rentzou, 2012, 2015), Jordania (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017), Turquía (Şahbaz & Koçer, 2017; Sak, 2018; Tornuk & Gunes, 2020 Derman et al., 2020), Japón (Kawamata et al., 2020), Croatia (Jevtić & Halavuk, 2021), Inglaterra (Peng et al., 2019), Ghana (Lee & Wolf, 2019), Serbia (Tasic et al., 2020), Alemania (Darius et al., 2023a, 2023b), y España (Fernández-Molina et al., 2023).

El MBI incluye 22 ítems con respuestas en escala Likert distribuidas en tres dimensiones: nueve para la subescala de agotamiento emocional, seis para la despersonalización y siete para la subescala de logro personal.

En las fuentes de evidencia seleccionadas encontramos las tres subescalas del MBI-ES y MBI-GS utilizadas como herramientas de medición para cada una de sus dimensiones

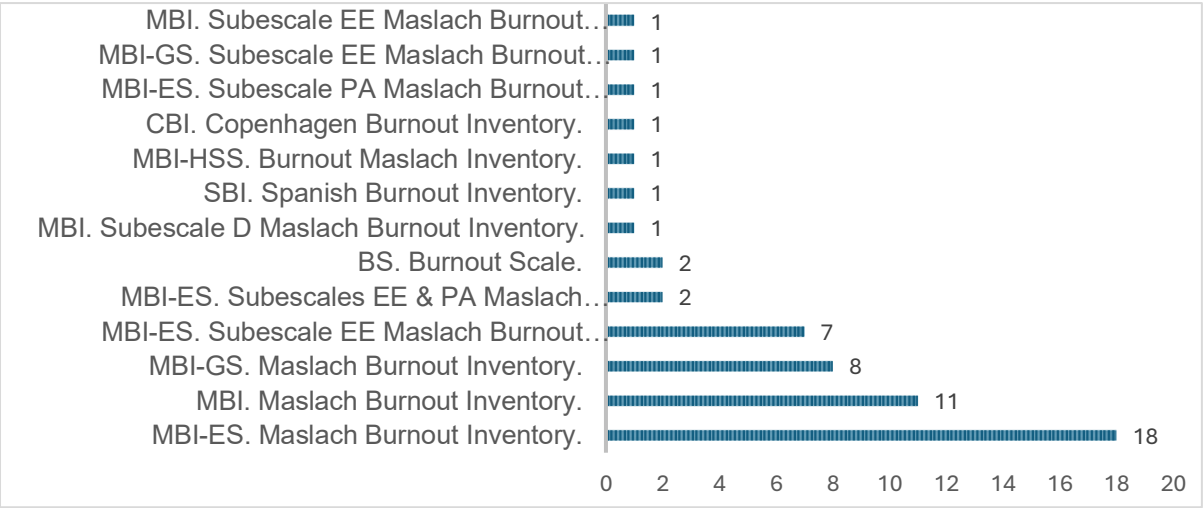
evaluadas de manera independiente. El agotamiento emocional se analizó en once artículos, la realización personal en tres y la despersonalización en un solo estudio.

Además, se identificaron otros tres instrumentos de medición del burnout: la Escala de Burnout, BS (Orçan, 2013; Tornuk & Gunes, 2020), el Inventario Español de Burnout, SBI (Sottimano et al., 2018) y el Inventario de Burnout de Copenhague, CBI (Piperac et al., 2021). En este último, se realiza una validación del instrumento. Por su parte, el SBI es una adaptación del MBI que permite la medición del burnout a través de cuatro dimensiones: entusiasmo hacia el trabajo, agotamiento psicológico, indolencia y culpa.

La Figura 4 muestra los instrumentos utilizados para medir el burnout.

**Figura 4**

*Instrumentos de medición del burnout*




Respecto a la medición del work engagement, se han detectado dos instrumentos: la escala UWES (Utrecht Work Engagement Scale) en sus tres versiones, denominadas: UWES-17, UWES-9 and UWES-6, según el número de ítems que contiene y el *Work Engagement Questionnaire*, WEQ (Wang & Qin, 2010).

La versión UWES-17 fue empleada con mayor frecuencia, detectándose su uso en 17 de los 20 estudios analizados con esta variable. Esta versión incluye diecisiete preguntas tipo

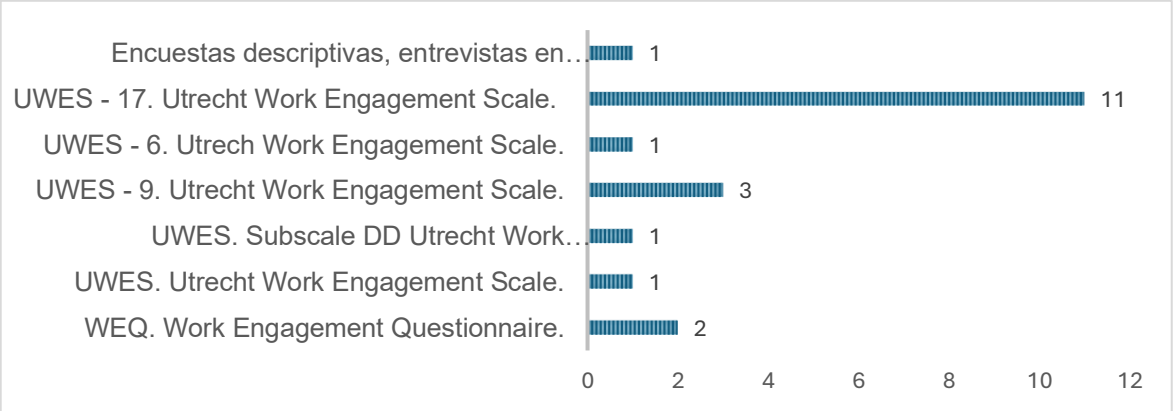
Likert, agrupadas en sus tres subescalas: seis ítems para la dimensión de vigor, cinco para la dedicación y seis para la absorción (De Stasio et al., 2019, 2020; Fernández-Molina et al., 2023; Gao et al., 2023; Ji & Cui, 2021; Li, Leung, et al., 2021; Li, Yang, et al., 2021; Lipscomb et al., 2022; Matsuo et al., 2021; Tang et al., 2023; Wu et al., 2020).

En cuanto a WEQ, se ha localizado en dos estudios (Guo et al., 2021; Zang & Feng, 2023). Este instrumento mide el work engagement a través de 21 ítems empleando cuatro dimensiones relacionadas con el trabajo: placer, valor, responsabilidad y enfoque.

Finalmente, en el estudio de Datu et al. (2022) se utiliza la subescala de dedicación de forma independiente.

La Figura 5 muestra los instrumentos empleados en la medición del work engagement.

**Figura 5**
*Instrumentos de medición del work engagement*




### 4.2.2. Identificación de variables a partir de fuentes de evidencia

#### *Variables sociodemográficas*

Dentro de las variables sociodemográficas de los profesores de AEPI más ampliamente estudiadas se encuentran: el sexo, la edad, la experiencia laboral docente, el estado civil y la formación previa.

Rentzou (2015) informa en su estudio que, aunque las variables demográficas se correlacionan con el burnout en la literatura científica, los resultados son generalmente inconsistentes.

Con respecto a la variable sexo, 59 de los 72 estudios seleccionados han utilizado mayoritariamente una muestra femenina, con una media del 93% del total. En los 13 artículos restantes, no se especifica la variable sexo.

En términos de edad, el alcance profesional de los maestros de la primera infancia es amplio, con un intervalo de inicio entre los 15 y los 18 años (Li et al., 2020; Ma et al., 2021; Tasic et al., 2020; Zhang et al., 2022), que suelen concluir entre los 65 y los 70 años (Peele & Wolf, 2021). El rango de edad con mayor predominio en la muestra es de 20 a 40 años. Por otro lado, se encontró que docentes de edad avanzada tienen una menor presencia en la investigación ya que solo seis de los 72 estudios incluidos tuvieron en cuenta a docentes mayores de 60 años (De Stasio et al., 2019, 2020; Kawamata et al., 2020; Keleynikov et al., 2022; Koulierakis et al., 2019; Peele & Wolf, 2021). Varios estudios informan que los docentes más jóvenes (Ishibashi et al., 2022; Li et al., 2020) y los de mayor edad corren un mayor riesgo de agotamiento emocional (Jevtić y Halavuk, 2018; Koulierakis et al., 2019).

La experiencia laboral se convierte en un factor protector tanto del burnout como del work engagement, particularmente en aquellos docentes con varios años de trayectoria profesional que aún no han alcanzado una edad avanzada. Estos resultados concuerdan con la evidencia reportada en estudios previos (Annor et al., 2023; De Stasio et al., 2020; Gao et al., 2023; Guo et al., 2021; Jevtić & Halavuk, 2021; Ji & Cui, 2021; Kawamata et al., 2020; Lee & Wolf, 2019; Wang et al., 2022; Zang & Feng, 2023).

Algunos de los autores afirmaron que estar casado y enviudar son factores de riesgo de burnout (Al-Adwan y Al-Khayat, 2017; Gong et al., 2020; Koulierakis et al., 2019). Sin

embargo, según Matsuo et al. (2021), el matrimonio es un factor protector del work engagement.

En cuanto a la formación previa, los datos disponibles no permiten extraer conclusiones definitivas sobre su relación con el burnout. No obstante, respecto a la dimensión de logro personal, diversos estudios sugieren que este tiende a ser mayor en mujeres con educación superior (Jevtić y Halavuk, 2018; Lee & Wolf, 2019). Por otro lado, el nivel académico alcanzado por los docentes ha sido señalado como un factor de riesgo para el work engagement, aunque en los datos analizados la correlación observada resulta muy baja (Ji y Cui, 2021; Zang & Feng, 2023).

### *Variables relacionadas con el burnout y el work engagement*

Entre las 72 fuentes de evidencia analizadas se identificaron, en los docentes de primera infancia, factores de riesgo e indicadores protectores asociados tanto del burnout como al work engagement, clasificándose bien como variables externas e internas. Las primeras, provienen de su entorno, imponiéndose desde el exterior, mientras que las internas proceden de áreas subjetivas del sujeto.

#### *Variables de riesgo y protección del burnout*

Las variables de riesgo se definen como factores asociados a un aumento del burnout, ya sea global o en subescalas específicas (agotamiento emocional, despersonalización y logro personal), generadas por las demandas laborales, y con consecuencias negativas en el bienestar laboral de los docentes de AEPI y en el proceso educativo. Las variables de protección se definieron como factores correlacionados con una reducción del burnout en una o más de sus subescalas, mitigando los impactos adversos en el bienestar laboral y en el proceso educativo llevado a cabo por estos profesionales.

En las siguientes tablas se muestras las variables de riesgo y protección externas relacionadas con el burnout e identificadas en esta revisión (Tabla 6), y las variables de riesgo y protección internas (Tabla 7).

**Tabla 6**

*Variables externas de riesgo y protección relacionadas con el burnout de los docentes de Educación Infantil*

| Burnout | Variables de riesgo | Variables de protección |
|---|---|---|
| **Condiciones de trabajo** | - Carga e intensidad de trabajo (Aboagye et al., 2024; Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Gong et al., 2020; Hisashige, 1993; Rodrigues et al., 2010)<br>- Falta de tiempo (Ishibashi et al., 2022)<br>- Ruido ambiental (Hisashige, 1993)<br>- Bajos ingresos (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Koulierakis et al., 2019; Li, Yang, et al., 2021)<br>- Falta de descanso, relajación e incapacidad para recuperarse durante la jornada laboral (Darius, Hohmann, et al., 2023) | - Satisfacción con las condiciones de trabajo (Polishchuk et al., 2022; Tsigilis et al., 2006) y salario (Gong et al., 2020)<br>- Distribución equitativa de las tareas (Rentzou, 2012)<br>- Orientación para nuevos maestros y adaptaciones para discapacitados (Rentzou, 2012).<br>- Formación e intervención en programas relacionados con el apoyo emocional y profesional (Roberts et al., 2020; Sandilos et al., 2024), mindfulness y aprendizaje socioemocional de los profesores (Cheng et al., 2022; Hatton-Bowers et al., 2022; Ma et al., 2021; Wang et al., 2022), y de los alumnos (Sandilos et al., 2020)<br>- Asesoramiento psicológico individual y grupal (Sottimano et al., 2018) |
| **Alumnos** | - Comportamientos desafiantes de los alumnos (Narea et al., 2022; Schaack et al., 2020)<br>- Ratio elevada y alto número de alumnos con dificultades y/o necesidades educativas especiales (Darius, Hohmann, et al., 2023; Gong et al., 2020)<br>- Conflictos en la relación profesor-alumno (Aboagye et al., 2020)<br>- Trabajar en el jardín de infantes, con 0-3 años (Duraku et al., 2022; Gong et al., 2020; Rentzou, 2015)<br>- Esfuerzos vocales (Aboagye et al., 2024; Darius, Voigt-Zimmermann, et al., 2023) | - Apoyo educativo, especialmente con alumnos con comportamiento disruptivo (Sandilos et al., 2020, 2024) |
| **Familia del alumno** | - Expectativas excesivas (Loera et al., 2016)<br>- Dificultades en su gestión (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Ishibashi et al., 2022) | - Apreciación del trabajo docente por parte de las familias de los alumnos (Duraku et al., 2022) |
| **Dirección de la escuela** | - Dificultades en las relaciones y manejo emocional (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Gong et al., 2020)<br>- Falta de apoyo, reconocimiento y crítica del desempeño (Darius, Hohmann, et al., 2023) | - Apoyo del director o coordinador (Sandilos et al., 2024; Tsigilis et al., 2006) |
| **Cultura organizacional y clima escolar** | - Cultura de mercado basada en resultados y cultura jerárquica, sin espacio para situaciones personales (Park & Lee, 2016) | - Cultura de clan con relaciones cercanas y equipos fuertes y unidos, y cultura adhocrática, caracterizada por la innovación, la iniciativa y las relaciones de confianza (Park & Lee, 2016)<br>- Buen clima organizacional caracterizado por la participación, la coherencia, la adaptabilidad y la misión (Ji & Yue, 2020)<br>- Relaciones positivas, cálidas y de apoyo con los compañeros (Aboagye et al., 2024; Rentzou, 2012; Sandilos et al., 2024; Schaack et al., 2020; Sottimano et al., 2018) |
| **Familia del profesor** | - Conflicto entre el trabajo y la propia familia (Aboagye et al., 2024; Ji & Cui, 2021) | - Apoyo de la propia familia (Gong et al., 2020) |

**Tabla 7**

*Variables internas de riesgo y protección relacionadas con el burnout de los docentes de Educación Infantil*

| Burnout | Variables de riesgo | Variables de protección |
|---|---|---|
| **Dimensión perceptiva** | -Desequilibrio percibido entre esfuerzo y recompensa (Guo et al., 2022)<br>-Percepción negativa de la calidad de vida (Koulierakis et al., 2019)<br>-Falta de apoyo laboral (Li, Yang, et al., 2021)<br>-Pensamiento relacionado con cambiar de profesión (Rodrigues et al., 2010)<br>-Problemas subjetivos, críticas a la escuela y desconexión con la política escolar (Ishibashi et al., 2022; Lee & Wolf, 2019) | -Sensación de éxito (Jevtić & Halavuk, 2021)<br>-Percepción de gratitud de las familias de los alumnos (Loera et al., 2016)<br>-Percepción del apoyo de los compañeros (Loera et al., 2016; Tornuk & Gunes, 2020)<br>-Percepción del apoyo social: dirección, alumnos, propia familia y apoyo educativo (Tornuk & Gunes, 2020)<br>-Percibir autoeficacia (Orcan, 2013)<br>-Percibir autonomía laboral (Aboagye et al., 2020, 2024) |
| **Dimensión emocional** | -Estrés laboral (Li, Yang, et al., 2021; S. Li et al., 2020; Sottimano et al., 2018)<br>-Sentir enfermedades: ansiedad, ira, síntomas depresivos (Li et al., 2020; Peele & Wolf, 2021; Zhang et al., 2022)<br>-Rechazo de los compañeros (Cheuk & Wong, 1998)<br>-Gestión emocional inadecuada: emplear estrategias de afrontamiento negativo (Wang et al., 2022), confrontado y distanciado; desahogar emociones con otros sin plantear soluciones, estrategias de gestión emocional basadas en evitación, supresión, huida y perfeccionismo orientado a los otros (Ishibashi et al., 2022; Polishchuk et al., 2022)<br>-Deseo de formación y aspiraciones profesionales (Duraku et al., 2022; Polishchuk et al., 2022) | -Preferencia por la vocación ante el salario (Polishchuk et al., 2022)<br>-Satisfacción laboral (Jevtić & Halavuk, 2021; Polishchuk et al., 2022; Tsigilis et al., 2006; Zang & Chen, 2022; Zhang et al., 2022); disfrute (Zhang et al., 2022)<br>-Satisfacción personal y motivación (Lee & Wolf, 2019)<br>-Satisfacción en las relaciones con los compañeros (Polishchuk et al., 2022)<br>-Satisfacción en la relación con la dirección escolar (Polishchuk et al., 2022)<br>-Inteligencia emocional, con afecto y afrontamiento positivo ((Fernández-Molina et al., 2023; Wang et al., 2022)<br>-Felicidad (Fernández-Molina et al., 2023) |
| **Dimensión conductual** | -Baja dedicación como dimensión del work engagement (Datu et al., 2022)<br>-Elección no voluntaria de la profesión docente (Derman et al., 2020)<br>-Compromiso excesivo (Kuhrmeier et al., 2024); elevadas exigencias personales (Gong et al., 2020)<br>-Modos de comportamiento: Actuación superficial, sin coherencia entre lo que se siente dentro y se expresa fuera (Annor et al., 2023; Ntim et al., 2023; Peng et al., 2019); competencias sociales comunicativas caracterizadas por la independencia e inclinación hacia un comportamiento antisocial (Polishchuk et al., 2022) | - Poseer work engagement (J. Li, Yang, et al., 2021)<br>-Despertarse temprano, dormir suficiente y acostarse pronto (Kawamata et al., 2020)<br>-Ajuste de la persona con la organización en valores, visión compartida y percibir equidad organizacional (Gong et al., 2020; Schaack et al., 2020; Zang & Chen, 2022)<br>-Capital psicológico: autoeficacia, optimismo, resiliencia y esperanza (Guo et al., 2022; Peng et al., 2019)<br>-Modos de comportamiento: expresión natural de las emociones y actuación profunda, con sintonía entre lo que se expresa por fuera y se siente por dentro (Annor et al., 2023; Ma et al., 2021; Ntim et al., 2023; Peng et al., 2019) |
| **Tipo de personalidad y carácter** | -Tipo de personalidad con alto neuroticismo, introversión y agresividad (Ortiz et al., 2012; Tasic et al., 2020) | - Tipo se personalidad con extraversión, apertura y meticulosidad con valencia positiva (Tasic et al., 2020)<br>- Carácter perseverante (Gong et al., 2020); temperamentos caracterizados por búsqueda de la novedad, evitación del daño y persistencia (Yoleri, 2018) |

*Variables de riesgo y protección del work engagement*

En cuanto al work engagement, se definieron como variables de riesgo aquellas que se correlacionaron con una disminución en todas o algunas de sus subescalas: vigor, dedicación y absorción, causando consecuencias negativas en el bienestar de los docentes de AEPI y en el proceso educativo. Las variables de protección se definieron como aquellos factores que potencian el work engagement de estos docentes en todas o algunas de sus dimensiones y se relacionan con consecuencias positivas para los maestros de Educación Infantil y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las Tablas 8 y 9 muestran la clasificación de estos factores categorizadas por su carácter externo e interno respectivamente, detectados en esta ScR.

**Tabla 8**

*Variables externas de riesgo y protección relacionadas con el work engagement*

| Work engagement | Variables de riesgo | Variables de protección |
|---|---|---|
| **Condiciones laborales** | -Número elevado de horas de trabajo (Li, Yang, et al., 2021). | -Programa de entrenamiento en mindfulnes basado en atención plena, compasión y regulación emocional, 6 meses (Keleynikov et al., 2022) |
| **Alumnado** | -Desafíos en el comportamiento de los alumnos (Lipscomb et al., 2022) | ----- |
| **Familia del alumnado** | ----- | ----- |
| **Dirección centro escolar** | ----- | ----- |
| **Cultura organizativa y** | -Malas relaciones humanas (Matsuo et al., 2021) | -Relaciones interpersonales, positivas y de apoyo social y profesional en el entorno escolar (De Stasio et al., 2019, 2020; Guo et al., 2021; Li, Yang, et al., 2021; Lipscomb et al., 2022; Wu et al., 2020) |
| **Clima escolar** | -Conflicto trabajo-familia (Tang et al., 2023) | -Soporte emocional de familia y amigos (Kilgallon et al., 2008) |

**Tabla 9**

*Variables internas de riesgo y protección relacionadas con el work engagement*

| Work engagement | Variables de riesgo | Variables de protección |
|---|---|---|
| **Dimensión perceptiva** | -Diferencias en la idea de cuidado de la infancia entre el lugar de trabajo y uno mismo (Matsuo et al., 2021) | -Percepción de autoeficacia (Jiao et al., 2022; Kilgallon et al., 2008; Lipscomb et al., 2022; Wu et al., 2020)<br>-Percepción de equilibrio entre el trabajo y vida personal, desarrollo y oportunidades profesionales, condiciones de trabajo y nivel salarial (Ji & Cui, 2021) |
| **Dimensión emocional** | -Estrés laboral (Li, Yang, et al., 2021)<br>-Poseer burnout (Li.Leung, et al., 2021) | -Relación satisfactoria con los compañeros y alumnos (Kilgallon et al., 2008)<br>-Gusto por las características de la infancia; disfrute de su compañía (Kilgallon et al., 2008)<br>-Satisfacción laboral (Kilgallon et al., 2008; Deliana et al., 2017; Wu et al., 2020; Zang & Feng, 2023; Li, Yang, et al., 2021).<br>-Sentimiento de autocontrol y mejora del desempeño laboral (Li, Leung, et al., 2021)<br>-Identificación organizacional (Ji & Cui, 2021)<br>-Felicidad subjetiva y compasión (De Stasio et al., 2019, 2020; Fernández-Molina et al., 2023)<br>-Inteligencia emocional, centrada en claridad, reparación y afecto positivo (Fernández-Molina et al., 2023) |
| **Dimensión conductual** | -Dificultades en el cuidado de los niños (Matsuo et al., 2021)<br>-Gestión emocional inadecuada en el empleo de la estrategia de catastrofización (Keleynikov et al., 2022) | -Clima y relaciones positivas en el entorno laboral, empleando estrategias proactivas de afrontamiento: autorregulación y co-rregulación (De Stasio et al., 2019, 2020), resiliencia (Guo et al., 2021), reevaluación y aceptación de la realidad (Keleynikov et al., 2022)<br>-Capital psicológico orientado a la tarea y a las relaciones interpersonales (Gao et al., 2023).<br>-Desapego psicológico explícito en el conflicto trabajo – familia (Tang et al., 2023) |
| **Tipo de personalidad** | ----- | ----- |

### 4.2.3. Síntesis

A la luz de los resultados obtenidos en la ScR desde una perspectiva internacional, se evidencia que reducir el burnout y aumentar work engagement entre los docentes EAPI fortalece la calidad de la educación al fomentar un alto rendimiento laboral y una mayor satisfacción laboral entre estos profesionales. Igualmente, estos procesos fomentan relaciones laborales más positivas y facilitan unas interacciones óptimas entre docentes y alumnos.

En consonancia con estos hallazgos, se hace necesario proponer recomendaciones integradas, que puedan actuar como referentes de buenas prácticas educativas a nivel global. En el capítulo VI, dedicado a la discusión y conclusiones, se desarrollará sugerencias educativas articulándose desde líneas de acción coordinadas entre contextos políticos, sociales e institucionales teniendo en cuenta las necesidades concretas y prioritarias de cada país, dentro del proceso educativo más amplio de los individuos.

Asimismo, estos hallazgos orientan el desarrollo del segundo estudio de la presente tesis, al evidenciar la brecha metodológica identificada en esta ScR respecto a la escasez de investigaciones cualitativas. Por ello, la siguiente investigación adopta este enfoque poco explorado en este colectivo, centrado en el contexto específico de la Comunidad de Madrid (España), y en profundizar sobre las experiencias de los docentes de Educación Infantil (0-6 años). Esta orientación metodológica permitirá analizar de manera detallada las percepciones y vivencias de estos profesionales.

En el siguiente capítulo se describe el proceso metodológico seguido y se presentan los resultados de este estudio cualitativo llevado a cabo en este trabajo de investigación.

## Capítulo V. Estudio Cualitativo

### Percepción docente en la Educación Infantil en la CAM

Para comenzar la descripción del proceso metodológico seguido en este segundo estudio de esta tesis doctoral resulta clarificador leer la cita narrativa extraída del libro *Investigación Cualitativa* de Pedráz Marcos et al. (2014). Su contenido trasmite el valor científico de vincular, dentro del ámbito de las ciencias sociales, estudios teóricos con otros de naturaleza empírica. Esta cita inspira y evoca la conexión existente en esta tesis doctoral, evidenciada en la confluencia e integración de los dos estudios realizados que presentan metodologías independientes y, sin embargo, complementarias.

> Las ciencias sociales, independientemente de lo acertado de su decisión, nacieron con la vocación de aspirar al conocimiento de la realidad (la social) de manera científica (aunque, a menudo, sea meramente cientificista). Este tipo de conocimiento, el científico, para lo que aquí nos interesa, debe contener un componente teórico y otro empírico. Ambos componentes si bien están absolutamente interrelacionados pueden presentarse como distintos de manera expositiva. El componente teórico remite a todos aquellos conocimientos obtenidos, compuestos por teorías, pero también por conceptos, tipologías, clasificaciones, etc.; son el acervo de saberes de una disciplina. Pero, para considerarse como tales, han de haber sido obtenidos por medio de la investigación empírica. En verdad, esto no es exacto. A menudo no se obtiene una teoría o concepto por la investigación, sino de manera deductiva o analítica; pero, en todo caso, ha de ser necesariamente sometida a la validación empírica (…). Es decir, que los conocimientos científicos o se derivan de la investigación de la realidad o bien se comprueban mediante la investigación de la realidad. Teoría y empiria (realidad) son indispensables en el conocimiento (y en la práctica) científica. (pp.1-2)

En consecuencia, esta tesis tiene como propósito articular los resultados teórico-científicos obtenidos en la primera fase con la segunda, a través de un proceso de toma de decisiones que orienta la elección de un acercamiento empírico sustentado en una metodología cualitativa. Este estudio nos permite, como señala Creswell (2013), explorar, observar y comprender la realidad presente en torno a la educación y cuidado de la primera infancia que tiene lugar en las aulas de la Comunidad de Madrid (CAM).

## *5.1. Diseño metodológico del estudio cualitativo*

### 5.1.1. Objetivos específicos y preguntas de investigación del estudio cualitativo

El propósito central en este segundo estudio es conocer las percepciones, opiniones y vivencias de los docentes de Educación Infantil (0-6 años), que ejercen esta vocación profesional dentro del sistema educativo de la CAM, con el propósito de identificar factores relacionados con su burnout y work engagement, y su posible relación con la calidad de su desempeño profesional. Asimismo, este estudio permite abrir la posibilidad de identificar factores emergentes en la sociedad actual que estén influyendo en estas dos variables.

En esta línea, la literatura precedente confirma que estos cambios sociales y tecnológicos han generado nuevas demandas entre los docentes de Educación Infantil (Piperac et al., 2021; Schaack et al., 2020; Zang & Chen, 2022), provocando la aparición de un nuevo rol docente que debe ser integrado por estos profesionales de la educación (Hatton-Bowers et al., 2022; Ishibashi et al., 2022; Schaack et al., 2020).

Desde un contexto investigador más profundo, aportado por las fuentes de evidencia recogidas en la ScR, se generan objetivos específicos y preguntas de investigación que guían el abordaje de este segundo estudio:

*Objetivo específico I:*

- Describir los factores relacionados con el burnout y work engagement de los diferentes docentes de Educación Infantil[9], comparando las percepciones del profesorado que trabaja en el 1º ciclo (0-3 años), con las del 2º ciclo (3-6 años) en los diferentes modelos de escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid.

*Preguntas de investigación* I:

- ¿Cuál es la percepción de los diferentes docentes de Educación Infantil en relación con su desempeño profesional en torno a las barreras y oportunidades que se encuentran en su contexto educativo actual?
- ¿Qué sentimientos y actitudes trasmiten los maestros del 0-6 de la Comunidad de Madrid relacionados con su percepción de la calidad de su desempeño laboral, en torno al síndrome de burnout o work engagement?
- ¿Cómo es la relación de estos docentes de la primera infancia con los diferentes elementos del sistema educativo actual en la CAM, dentro del modelo actual de enseñanza-aprendizaje?

*Objetivo específico II:*

- Analizar los factores que predisponen tanto al burnout como al work engagement en los docentes de Educación Infantil (0-6 años), así como comprender de qué manera las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas inciden en estos procesos.

[9] Las diferencias pueden surgir por el ciclo en el que se imparte docencia: 1º ciclo (0-3 años) - 2º ciclo (3-6 años), o por los diferentes modelos de centro: gestión directa, indirecta o centros privados.

*Preguntas de investigación* II

- ¿Qué factores identificamos relacionados con el burnout (agotamiento emocional, despersonalización y logro personal) en los docentes de los dos ciclos de Educación Infantil (0-6) de la Comunidad de Madrid?
- ¿Qué factores identificamos relacionados con el work engagement (vigor, dedicación y absorción) en estos mismos docentes?
- Ante los enormes cambios que afectan a la sociedad de hoy, ¿han surgido nuevos factores que estén influyendo en su desempeño laboral, que puedan estar actuando como factores de riesgo de burnout o, por el contrario, sean favorecedores de su work engagement?

### 5.1.2. Fundamentación epistemológica y tradición investigadora

Para alcanzar estos objetivos y responder a estas cuestiones, se opta por una investigación cualitativa fundamentada desde el paradigma epistemológico constructivista. Con ello, se pretende obtener conocimiento científico a través de las vivencias y los discursos, individuales y compartidos, de los docentes que atienden a niños de 0-6 años en el contexto escolar formal. Sandín Esteban (2003), en su libro *Investigación Cualitativa en educación*, explica con precisión la finalidad de esta perspectiva:

> El construccionismo dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales. (p. 49)

Igualmente, se elige un diseño orientado por los supuestos metodológicos que sustentan la tradición de la teoría fundamentada, desarrollada por Glasser y Strauss (1967). Este modelo es definido y aplicado al ámbito educativo por León & Montero (2015), quien lo define como un “plan de investigación, propuesto por Glaser y Strauss, que se usa para

generar teoría de alcance intermedio a partir de los datos recogidos dentro de un grupo de personas que comparten actividades socialmente significativas" (p. 494). El objetivo es, por tanto, el de explorar las experiencias y vivencias de estos profesionales para comprender su realidad desde sus propias palabras (Pedraz et al., 2014).

El proceso de este estudio cualitativo comienza con la búsqueda de perfiles representativos de este colectivo y la invitación a participar en entrevistas en profundidad y grupos de discusión, técnicas que permiten escuchar sus voces, transcribir sus discursos, chequearlos y asignar categorías.

El proceso de interpretación establece relaciones e identifica patrones facilitando la comprensión profunda de la percepción docente en el contexto educativo actual de la CAM.

En conclusión, el fundamento epistemológico de este segundo estudio enriquece el conocimiento obtenido por la vía deductiva de la ScR, con el saber empírico derivado del proceso inductivo basado en las experiencias de estos docentes. En otras palabras, en las vivencias en voz alta de quienes educan y cuidan a los alumnos más pequeños en la Comunidad de Madrid.

### 5.1.3. Diseño del proceso metodológico del estudio cualitativo

Una vez planteados los objetivos, las preguntas de investigación y el fundamento epistemológico que sustenta esta investigación, se describe el proceso metodológico llevado a cabo que conduce, inevitablemente, a la inmersión en el campo de estudio, es decir, a la realidad de la Educación Infantil de la CAM desde la voz de sus docentes, para capturar su percepción del propio desempeño profesional y de la calidad educativa que se ofrece a la primera infancia.

***La muestra***

Acorde a nuestros objetivos y preguntas de investigación, la selección de la muestra incluye docentes y directores pedagógicos de esta etapa de los dos ciclos (1º ciclo de 0-3 años; 2º ciclo de 3-6 años), con el fin de recopilar sus opiniones, creencias y vivencias (Appleton & King, 2002; Doyle et al., 2009).

*Criterios de exclusión e inclusión*

Los participantes admitidos para formar parte del estudio son sujetos que reúnen los siguientes criterios de inclusión:

- Docentes que imparten docencia actualmente o la han impartido hace al menos dos años, en el 1º ciclo o en el 2º ciclo de la etapa de Educación Infantil, en centros educativos o escuelas infantiles con sede en la Comunidad de Madrid.
- Docentes que desarrollan la docencia como actividad profesional en centros educativos concertados, privados o públicos, así como en escuelas infantiles en sus diferentes modelos de gestión: privada, directa o indirecta, con titularidad perteneciente a la CAM o al ayuntamiento en cualquier municipio de la Comunidad.
- Directores de esta etapa o de alguno de los dos ciclos que posean experiencia como docentes de Educación Infantil en centros educativos o escuelas infantiles de la CAM.

En cuanto a los criterios de exclusión, no podrán formar parte del estudio aquellos docentes que cumplan uno de los siguientes requisitos:

- Docentes que no hayan tenido experiencia laboral como tutores de un aula de Educación Infantil en los últimos dos años.
- Docentes que se encuentren trabajando en la actualidad con un contrato de jornada parcial.
- Docentes que se hallen con algún permiso médico o baja laboral con una duración superior a un año.

*Captación y acceso a la muestra*

La captación de los sujetos se establece a través de un muestreo cualitativo convencional de bola de nieve, con el fin de localizar los perfiles planteados inicialmente y descritos en el apartado titulado diseño proyectado.

Para este proceso se opta por un muestreo no probabilístico de tipo incidental o de conveniencia dado que este permite acceder, de manera práctica, rápida y económica a los participantes, lo cual resulta especialmente útil en estos contextos de estudios donde los recursos y el tiempo suelen ser limitados. Además, esta modalidad de muestreo facilita la recopilación de información directa de personas disponibles y dispuestas a participar sin necesidad de procedimientos complejos de selección aleatoria.

Sin embargo, es importante señalar que esta estrategia no garantiza la representatividad estadística de la muestra respecto a la población total, lo que constituye una de sus principales limitaciones. Conscientes de esta debilidad metodológica, se implementa una medida compensatoria basada en una selección cuidadosa y deliberada de perfiles, con el objeto de captar la mayor diversidad posible entre los participantes.

En este punto hay que señalar que, en el colectivo de docentes de Educación Infantil y de acuerdo con los resultados obtenidos en la ScR, la variable sexo evidencia una mayor presencia femenina a nivel mundial, representando aproximadamente el 93 % del total (Guitart-Escudero et al., 2025). Este dato condiciona una representatividad menor de varones en el estudio, por la dificultad encontrada para acceder a ellos para la recogida de información.

En cuanto al proceso de captación de bola de nieve se realiza contactando con los sujetos a través de las siguientes opciones, en las que se obtiene niveles diferentes de logro:

- Llamada telefónica o WhatsApp: se localiza a docentes y directores de Educación Infantil, conocidos por los investigadores y que trabajan en diferentes tipos de centros

escolares, tanto públicos, concertados como privados, invitándoles a participar en este proyecto de investigación. Esta vía obtuvo el mayor éxito en la captación.

- App Telegram: una persona informa de la existencia del grupo “PLEI MADRID” en esta aplicación. Desde esta plataforma se lanza una invitación a potenciales participantes a formar parte del estudio de manera voluntaria. En este caso, tres docentes del 1º ciclo mostraron interés a formar parte del estudio.

- Email: se contacta a través del correo electrónico con centros educativos y escuelas infantiles de la CAM con los que no se tenía contacto previo. No obstante, esta vía de reclutamiento no genera ningún resultado.
- Plataforma LinkedIn: se localiza a docentes y directores de escuelas infantiles. El logro en la incorporación de sujetos por esta vía es mejor de lo esperado, permitiendo acceder a algunos de los perfiles deseados.

Asimismo, a aquellos sujetos que muestran interés en el estudio se les hace llegar información relativa al estudio. Con el propósito de adecuar la comunicación al perfil profesional, se elaboran dos modelos de cartas personalizadas según el puesto laboral. Dichas cartas son remitidas a docentes y directivos, e incluyen la descripción detallada del proyecto y los aspectos más significativos de su participación (Anexos E y Anexo F). Estos documentos incluyen:

- Título del estudio, institución e investigadoras responsables
- Justificación y objetivos
- Implicación de su participación: carácter voluntario, confidencialidad de los datos aportados, beneficios y riesgos
- Política de protección de datos
- Resultados y publicación de la investigación
- Agradecimiento

Posteriormente, se seleccionan aquellos docentes que reúnen los criterios de inclusión acordes con los perfiles diseñados para formar parte de la muestra, invitándoles a intervenir a través de una de las técnicas cualitativas. En estos casos, se les pide también que cumplimenten un consentimiento informado con que garantice la protección sus datos (Anexos G y H).

Por último, a aquellos docentes que no acceden a la muestra por no reunir los criterios, se les agradece personalmente su interés y, atendiendo al criterio de reciprocidad, se les garantiza el envío de los resultados de la investigación en el momento de su publicación.

### *Técnicas cualitativas*

La recolección de datos cualitativos se realiza a través de dos técnicas: entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Las entrevistas posibilitaron la recogida del discurso producido desde la perspectiva de dos profesionales, docentes y directores de la etapa de Educación Infantil, vinculando ambas miradas sobre el mismo hecho educativo.

Asimismo, se está de acuerdo con Ritchie et al. (2014) que defienden el uso del grupo de discusión en la investigación cualitativa dentro del ámbito de las ciencias sociales porque los datos obtenidos exploran el discurso generado desde la perspectiva única: el intercambio y las interacciones dialógicas entre los sujetos. De este modo, el relato generado en los grupos de docentes de un mismo ciclo (0-3 años y 3-6 años) ayuda a la visualización tanto de patrones perceptivos comunes como divergentes en este colectivo.

Por tanto, el abordaje de este estudio desde la integración de estas técnicas cualitativas complementarias facilita una comprensión profunda de la realidad. Permite captar tanto las voces individuales como las interacciones grupales, identificando los factores que podrían incidir en el desempeño laboral y que se relacionan con el burnout y el work

engagement docente. Mientras las entrevistas proporcionan un espacio privado en el que los directores y docentes expresan sus experiencias y percepciones de manera profunda y personal, los grupos de discusión favorecen el encuentro y el diálogo entre docentes reflejando acuerdos, discrepancias y dinámicas colectivas. Esta combinación contribuye a triangular los datos, incrementando la validez y confiabilidad de los hallazgos, propiciando un análisis posterior más completo y matizado de los discursos.

Del mismo modo, el papel del investigador es crucial en la aplicación. En coherencia, seguimos las directrices propuestas por Gutiérrez Brito (2008), basadas en la escucha y respeto hacia la libertad de expresión y la espontaneidad de los participantes. Además, en el caso de los grupos de discusión, el investigador-moderador debe guiar la dinámica con rigor para garantizar la calidad de esta metodología. Para ello, se elaboran guiones flexibles con el propósito de orientar la aplicación de ambas técnicas y mantener un hilo conductor que permita poner el foco en las vivencias significativas de estos profesionales de la educación relacionadas con los objetivos de nuestro estudio. En los Anexos I y Anexo J se pueden ver estos guiones.

### *Diseño proyectado*

Para completar la muestra de sujetos elegidos e incluidos en el diseño inicial, se incorporan 7 entrevistas en profundidad y 4 grupos de discusión con un total de 31 sujetos, de los cuales 28 son docentes.

#### *Perfiles proyectados de los participantes*

En cuanto a las entrevistas son programadas para ser realizadas con cuatro docentes y tres directivos de la etapa de Educación Infantil que poseen diferentes perfiles sociodemográficos y trabajan en distintos tipos de centros educativos. De este modo, la muestra se caracteriza por su variabilidad y por el acceso a casos particulares.

En la Tabla 10, se muestran los perfiles iniciales planteados para estas entrevistas.

**Tabla 10**

*Perfiles del diseño proyectado para entrevistas en profundidad*

| Sujeto | Sexo | Código | Edad | Cargo laboral | Ciclo E.I. | Experiencia docente | Estado Civil | Hijos | Tipo de Centro |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | MJ | EP1 | <35 | Docente | 3 | Básica | Casada/ En pareja | Si | Público |
| 2 | MJ | EP2 | >35 | Docente | 3-6 | Senior | Separada | Si | Concertado |
| 3 | MJ | EP3 | <35 | Docente | 0-3 | Básica | Soltera | No | Privado |
| 4 | HB | EP4 | <35 | Docente | 3-6 | Media | Soltero | No | Concertado |
| 5 | HB | ED1 | __ | Director | 0-6 | Media | Casado/ En pareja | Si | Público |
| 6 | MJ | ED2 | __ | Directora | 0-3 | Senior | Casado/ pareja/ soltero | Si | Concertado |
| 7 | MJ | ED1 | __ | Directora | 3-6 | Media | Casada | No | Privado |

En relación con la composición de los grupos de discusión inicialmente previstos, se establecieron cuatro grupos en total. Dos de ellos estuvieron integrados por seis docentes del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) y los otros dos por seis docentes del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años).

Con esta distribución, se garantiza tanto el criterio de homogeneidad como el de heterogeneidad. Todos los participantes son docentes de Educación Infantil y, al mismo tiempo, difieren en cuanto al ciclo de la etapa de Educación Infantil en la que desempeñan su labor profesional como profesores y, por tanto, respecto a la diferencia de edad de los alumnos a los que atienden.

En total, fueron 24 los perfiles de los sujetos incluidos en los grupos de discusión proyectados al inicio del estudio, de acuerdo con la máxima variabilidad en relación con las variables sociodemográficas del docente y tipo de centro escolar en el que desarrollan su profesión. En la Tabla 11 se observa la configuración de los perfiles que forman los grupos de discusión proyectados.

**Tabla 11**

*Perfiles del diseño proyectado para grupos de discusión*

| Grupo | Sujeto | Código | Sexo | Ciclo E.I. | Edad | Estado Civil | Hijo | Tipo de Centro |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | G1P1 | MJ | 0-3 | 25-35 | Casada/en pareja | Si | 50% Público 50% Privado |
| 1 | 2 | G1P2 | MJ | 0-3 | <25 | Soltera | Si | |
| 1 | 3 | G1P3 | MJ | 0-3 | >35 | Separada | Sí | |
| 1 | 4 | G1P4 | HB | 0-3 | <30 | Soltero | No | |
| 1 | 5 | G1P5 | HB | 0-3 | >30 | Casado/en pareja | Si/no | |
| 1 | 6 | G1P6 | MJ | 0-3 | >35 | Soltera | Si | |
| 2 | 1 | G2P1 | MJ | 0-3 | 25-35 | Casada/en pareja | Si | 50% Público 50% Privado |
| 2 | 2 | G2P2 | MJ | 0-3 | <25 | Soltera | Si | |
| 2 | 3 | G2P3 | MJ | 0-3 | >35 | Separada | Sí | |
| 2 | 4 | G2P4 | HB | 0-3 | <30 | Soltero | No | |
| 2 | 5 | G2P5 | HB | 0-3 | >30 | Casado/en pareja | Si/no | |
| 2 | 6 | G2P6 | MJ | 0-3 | >35 | Soltera | Si | |
| 3 | 1 | G3P1 | MJ | 3-6 | 25-35 | Casada/en pareja | Si | 33% Público 33%Concertado 33% Privado |
| 3 | 2 | G3P2 | MJ | 3-6 | <25 | Soltera | Si | |
| 3 | 3 | G3P3 | MJ | 3-6 | >35 | Separada | Sí | |
| 3 | 4 | G3P4 | HB | 3-6 | <30 | Soltero | No | |
| 3 | 5 | G3P5 | HB | 3-6 | >30 | Casado/en pareja | Si/no | |
| 3 | 6 | G3P6 | MJ | 3-6 | >35 | Soltera | Si | |
| 4 | 1 | G4P1 | MJ | 3-6 | 25-35 | Casada/en pareja | Si | 33% Público 33%Concertado 33% Privado |
| 4 | 2 | G4P2 | MJ | 3-6 | <25 | Soltera | Si | |
| 4 | 3 | G4P3 | MJ | 3-6 | >35 | Separada | Sí | |
| 4 | 4 | G4P4 | HB | 3-6 | <30 | Soltero | No | |
| 4 | 5 | G4P5 | HB | 3-6 | >30 | Casado/en pareja | Si/no | |
| 4 | 6 | G4P6 | MJ | 3-6 | >35 | Soltera | Si | |

### *Diseño emergente*

Posteriormente, y como advierten Pedraz Marcos et al. (2014), dentro del proceso cualitativo estos perfiles proyectados se encuentran expuestos a ciertas alteraciones. Estos cambios son frecuentes y están justificados por las propias necesidades de la investigación. En este caso, se presentó la imposibilidad de localizar algunos de los perfiles proyectados sin alcanzar la cota de saturación inicial. Esta situación generó el ajuste y la incorporación de nuevos perfiles que conformaron un nuevo diseño emergente y cuya explicación y justificación se desarrolla a continuación.

#### *Ajuste y nuevos perfiles emergentes*

Durante el proceso de investigación, aparecen dificultades que se deben solucionar respecto a las entrevistas en profundidad. Concretamente, algunos perfiles de los participantes no cumplían con los criterios en torno a las variables sociodemográficas prestablecidas. Sin embargo, con el objetivo de garantizar la máxima variabilidad, se acomodan y ajustan a la representatividad de esas variables teniendo en cuenta el grupo de sujetos en su conjunto. Este hecho se puede observar en la Tabla 12, donde se han señalado en negrita y cursiva las variables alteradas en los sujetos.

Asimismo, durante el proceso de captación surgen nuevos perfiles que son incluidos en el estudio por el carácter específico y novedoso que aportan. Son voces docentes cuya idiosincrasia se considera relevante en la investigación. Así, se incluyen en la muestra diez sujetos con los que también se lleva a cabo una entrevista en profundidad. En la Tabla 13 se describen los motivos que justifican su inclusión.

**Tabla 12**

*Perfiles emergentes ajustados*

| Sujeto | Sexo | Código | Edad | Cargo laboral | Ciclo E.I. | Experiencia docente | Estado civil | Hijo | Tipo de centro |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | MJ | EP1 | 22 | Docente | 0-3 | Básica | ***Soltera*** | ***No*** | Escuela Infantil ***Privada*** |
| 2 | MJ | EP2 | 42 | Docente | 3-6 | Senior | Separada | Si | Colegio Concertado |
| 3 | ***HB*** | EP3 | 34 | Docente | 0-3 | ***Media*** | ***Casado*** | Si | Escuela Infantil ***Pública de Gestión Indirecta Ayuntamiento*** |
| 4 | HB | EP4 | 43 | Docente | 3-6 | ***Senior*** | ***Casado*** | Si | Colegio Concertado |
| 5 | HB | ED1 | 30 | Director | 0-3 | Media | En pareja | Si | Escuela Infantil Gestión Indirecta CAM |
| 6 | MJ | ED2 | 45 | Directora | 0-3 | Senior | Casado | Si | 2 Escuelas Infantiles de Gestión Indirecta Ayuntamiento/ Privada |
| 7 | MJ | ED3 | 50 | Directora | 1-6 | ***Extra-senior*** | Casada | ***Si*** | Colegio Privado |

**Tabla 13**

*Motivos de inclusión de perfiles emergentes*

| Sujeto | Sexo | Código | Motivos de inclusión |
|---|---|---|---|
| 8 | MJ | EP5 | Transmite la vivencia de un despido por cierre de empresa de gestión indirecta unos meses antes del inicio de la recogida de datos. Esta situación es plausible entre los docentes que trabajan en escuelas infantiles (0-3) de gestión indirecta. |
| 9 | MJ | EP6 | Aporta, por elección personal, una extensa experiencia profesional, centrada especialmente en el 2º ciclo en varios centros públicos CAM de las zonas sur y oeste. |
| 10 | MJ | EP7 | Contribuye con un perfil no contemplado inicialmente: mujer soltera, enseñanza concertada. |
| 11 | MJ | EP8 | Aporta un nuevo perfil no contemplado inicialmente: mujer, madre soltera con hijo, en la enseñanza pública. |
| 12 | MJ | EP9 | Transmite la vivencia como mujer embarazada, circunstancia previsible en la vida laboral de esta población marcadamente femenina. |
| 13 | MJ | EP10 | Comparte una vivencia en la que se integran dos roles profesionales: concejala de educación en un ayuntamiento de la CAM y docente en el segundo ciclo (3-6), con 20 años de experiencia. |

| Sujeto | Sexo | Código | Motivos de inclusión |
|---|---|---|---|
| 14 | MJ | ED4 | Aporta la experiencia como directora novel con experiencia docente tanto en 1º ciclo como en 2º ciclo. Este perfil de directora joven no se había proyectado inicialmente al considerar que ser director/a requería de cierta edad y experiencia. |
| 15 | MJ | ED5 | Transmite su experiencia como directora y profesora de una escuela infantil de 1º ciclo pública de gestión directa abierta desde 1994, Este perfil permite aumentar la participación de escuelas públicas cuya representación había sido muy escasa, incorporando la perspectiva desde una escuela municipal dedicada exclusivamente a la infancia 0-3 años y con una amplia trayectoria desde su inauguración en 1994. |
| 16 | MJ | EDOB1 | Ofrece una vivencia en la que se integra dos visiones profesionales: experiencia profesional como trabajadora de la Dirección de área territorial (DAT) de Madrid-Oeste con su experiencia docente en 2º ciclo Ed. Infantil durante 3 años. |
| 17 | HB | EDOB2 | Aporta la vivencia como conserje de un centro público que tiene contacto y encuentros comunicativos directos con el profesorado de Educación Infantil. Desde su puesto observa la realidad escolar y mantiene interacciones con diferentes miembros de la comunidad educativa. |

En cuanto a los grupos de discusión, se producen tres modificaciones que se ajustan durante este proceso de aplicación:

- Dada la dificultad en el acceso de la muestra para conformar los grupos de discusión, se reduce el número de participantes en la formación de los grupos con docentes del 1º ciclo, que se conformaron finalmente con 5 participantes.
- En cuanto a los dos grupos que incluían docentes del 2º ciclo, se constituyeron uno inicial con cinco participantes y otro posterior con cuatro.
- Se evidencia la dificultad para encontrar perfiles de los docentes varones proyectados en el diseño, consiguiéndose localizar a un único maestro en uno de los grupos de discusión del 2º ciclo.

Se incluye el perfil emergente “madre de día” en un grupo de discusión del 1º ciclo. Su incorporación en este estudio se justifica desde los siguientes motivos:

- Este perfil aparece en la Comunidad de Madrid en 2015, desempeñando una función docente hacia la educación y atención de la primera infancia.
- La titulación de maestro/a de Educación Infantil es una de las requeridas para poder ejercer este puesto laboral.

- Esta figura profesional está regulada por la Consejería de Políticas Sociales, Familia, Igualdad y Natalidad, prestando un servicio educativo de calidad y un sistema de evaluación en torno a un proyecto educativo.
- Por último, su labor profesional recibe inspecciones educativas a lo largo del curso escolar.

### *Diseño final*

Al finalizar el proceso investigador, se confirman los perfiles definitivos de los participantes del estudio cualitativo.

#### *Perfiles definitivos*

Las características sociodemográficas de los participantes finales se recogen y clasifican con la finalidad de comprobar la máxima variabilidad de la muestra seleccionada y facilitar el análisis posterior de los resultados. Los elementos que se incluyen en el análisis son: el sexo, la edad, el estado civil, el número de hijos y la titulación de acceso al puesto de docente. También se incorporan las variables contextuales relacionadas con el desempeño docente: puesto laboral actual, ciclo de Educación Infantil en el que se imparte docencia, experiencia docente, tipo de centro escolar y zona de la CAM en la que se ubica el centro.

La muestra de sujetos incluidos en el diseño definitivo incorpora finalmente 16 entrevistas en profundidad y 4 grupos de discusión con un total de 36 sujetos, de los cuales 29 son docentes en activo, 6 docentes que en la actualidad desempeñan en la escuela un puesto directivo y un profesional del sector de administración y servicios.

La Tabla 14 recogen los perfiles de los 17 sujetos que participaron en las entrevistas en profundidad. Del mismo modo, la Tabla 15 presenta los perfiles definitivos de los 19 docentes de Educación Infantil que conformaron los grupos de discusión. En ambas tablas se muestran las variables sociodemográficas y contextuales analizadas relacionadas con su desempeño docente .

**Tabla 14**

*Perfiles definitivos para entrevistas en profundidad*

| N | Código | Sexo | Edad | Estado Civil | Hijos | Titulación[a] | Cargo laboral | Ciclo E.I. | Experiencia docente[b] | Tipo de Centro | Zona CAM |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | EP1 | MJ | 22 | Soltera | No | TSEI | Docente | 0-3 | Básica | Escuela Infantil Privada | Madrid Capital |
| 2 | EP3 | HB | 34 | Casado | Si | GEI | Docente | 0-3 | Media | Escuela Infantil Gestión Indirecta Ayto | Zona Sureste |
| 3 | EP5 | MJ | 54 | Casada | Si | GEI | Docente | 0-3 | Media | Escuela Infantil Gestión Indirecta CAM | Madrid Capital |
| 4 | EP2 | MJ | 42 | Separada | Si | GEI | Docente | 3-6 | Senior | Colegio Concertado | Madrid Capital |
| 5 | EP4 | HB | 43 | Casado | Si | GEI | Docente | 3-6 | Senior | Colegio Concertado | Madrid Capital |
| 6 | EP6 | MJ | 42 | Casada | Si | GEI | Docente | 3-6 | Senior | Colegio Público | Zona Oeste |
| 7 | EP7 | MJ | 44 | Soltera | No | GEI | Docente | 3-6 | Senior | Colegio Concertado | Madrid Capital |
| 8 | EP8 | MJ | 42 | Soltera | Si | GEI | Docente | 3-6 | Senior | Colegio Público | Madrid Capital |
| 9 | EP9 | MJ | 33 | Casada | No* | GEI | Docente | 3-6 | Media | Colegio Privado | Madrid Capital |
| 10 | EP10 | MJ | 50 | Casada | Si | GEI | Docente Concejala Educación | 3-6 | Extra- senior | Colegio Concertado | Zona Este |
| 11 | ED1 | HB | 30 | En pareja | Si | GEI | Director | 0-6 | Media | Escuelas Infantiles Gestión Indirecta CAM | Zona Norte |
| 12 | ED2 | MJ | 45 | Casada | Si | GEI | Directora | 0-3 | Senior | Escuelas Infantiles Privada y Gestión Indirecta Ayto | Zona Este |
| 13 | ED3 | MJ | 50 | Casada | No | GEI | Directora | 1-6 | Extra-senior | Colegio Privado | Zona Oeste |
| 14 | ED4 | MJ | 34 | En pareja | Si | GEI | Directora | 0-3 | Media | Escuela Infantil Privada | Zona Este |
| 15 | ED5 | MJ | 38 | Casada | Si | TSEI/GEI | Directora | 0-3 | Media | Escuela Infantil Gestión Directa Ayto | Zona Norte |
| 16 | EDOB1 | MJ | 48 | Casada | Si | GEI | Docente-Secretaria DAT | 3-6 | Senior | Colegio Público | Zona Oeste |
| 17 | EDOB2 | HB | S.D. | Casado | Si | N.A. | Bedel | 3-6 | S.D. | Colegio Público | Zona Oeste |

*Notas.* a Titulación. TSEI, Técnico Superior en Educación Infantil; GEI, Grado en Educación Infantil (posterior 2009) y Diplomaturas Ed. Preescolar y Ed. Infantil (anterior a 2009).

b. Experiencia: Básica: 0-3 años; Media: 4-15 años; Senior: 16-25 años; Extra-senior: +25 años.

*En el momento de realizar la entrevista esta participante se encuentra en el último mes de embarazo.

**Tabla 15**

*Perfiles definitivos para grupos de discusión*

| Nº G.D. | Código | Sexo | Edad | Estado Civil | Hijos | Titulación[a] | Cargo laboral | Ciclo E.I. | Experiencia docente[b] | Tipo de Centro | ZONA CAM |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | G1P1 | MJ | 41 | Separada | Si | GEI | Docente | 0-3 | Senior | Escuela Infantil Gestión Indirecta CAM | Madrid Capital |
| 1 | G1P2 | MJ | 49 | Casada | Si | GEI | Docente | 0-3 | Senior | Escuela Infantil Gestión Indirecta CAM | Madrid Capital |
| 1 | G1P3 | MJ | 30 | En pareja | Si | GEI | Docente* | 0-3 | Media | Madre de día. Privado | Madrid Capital |
| 1 | G1P4 | MJ | 35 | Soltera | No | GEI | Docente | 0-3 | Media | Escuela Infantil Gestión Indirecta Ayto | Madrid Capital |
| 1 | G1P5 | MJ | 46 | Separada | Si | TSEI/GEI | Docente | 0-3 | Media | Escuela Infantil Gestión Indirecta Ayto | Madrid Capital |
| 2 | G2P1 | MJ | 51 | Casada | Si | GEI | Docente | 0-3 | Senior | Escuela Infantil Gestión Indirecta CAM | Madrid Capital |
| 2 | G2P2 | MJ | 35 | Soltera | No | GEI | Docente | 0-3 | Media | Escuela Infantil Gestión Indirecta CAM | Madrid Capital |
| 2 | G2P3 | MJ | 48 | Casada | Si | GEI | Docente | 0-3 | Media | Escuela Infantil Gestión Indirecta CAM | Madrid Capital |
| 2 | G2P4 | MJ | 36 | Casada | Si | TSEI | Docente | 0-3 | Básica | Escuela Infantil Privada | Madrid Capital |
| 2 | G2P5 | MJ | 52 | Separada | Si | GEI | Docente | 0-3 | Extra-senior | Escuela Infantil Privada | Madrid Capital |
| 3 | G3P1 | MJ | 56 | Casada | Si | GEI | Docente | 3-6 | Extra-senior | Colegio Concertado | Madrid Capital |
| 3 | G3P2 | MJ | 33 | Casada | No | GEI | Docente | 3-6 | Media | Colegio Concertado | Madrid Capital |
| 3 | G3P3 | MJ | 33 | Soltera | No | GEI | Docente | 3-6 | Media | Colegio Concertado | Madrid Capital |
| 3 | G3P4 | MJ | 31 | Soltera | No | GEI | Docente | 3-6 | Media | Colegio Concertado | Madrid Capital |
| 3 | G3P5 | MJ | 26 | Soltera | No | GEI | Docente | 3-6 | Básica | Colegio Concertado | Madrid Capital |
| 4 | G4P1 | MJ | 47 | Casada | Si | GEI | Docente | 3-6 | Extra-senior | Colegio Público | Madrid Capital |
| 4 | G4P2 | MJ | 39 | Casada | No | GEI | Docente | 3-6 | Media | Colegio Concertado | Madrid Capital |
| 4 | G4P3 | MJ | 54 | Casada | Sí | GEI | Docente | 3-6 | Extra-senior | Colegio Concertado | Madrid Capital |
| 4 | G4P4 | HB | 43 | Casado | Si | GEI | Docente | 3-6 | Senior | Colegio Concertado | Madrid Capital |

*Notas. Las notas son las mismas que en la tabla anterior (Tabla 14)*

### 5.1.4. Recogida de datos

Con el propósito de garantizar la transparencia del proceso, antes de comenzar las entrevistas y los grupos de discusión se envía a los participantes el consentimiento informado en el que se les comunica las implicaciones que tiene su presencia voluntaria en el estudio y se les solicita la autorización que posibilita la grabación de sus voces, al mismo tiempo que se garantiza la protección de su identidad. En el mismo formulario a cumplimentar por los sujetos, se incluyen cuestiones relacionadas con sus datos sociodemográficos: sexo, edad, años de experiencia, estado civil, número de hijos, tipo de centro escolar y ciclo de Educación Infantil en donde imparten docencia. Estos consentimientos informados han sido revisados y aprobados por el Comité de Ética de la Universidad.

Antes del inicio de la entrevista o grupo de discusión, estos documentos mencionados son recogidos y custodiados por el investigador, protegiendo así la confidencialidad de los sujetos. Los datos recogidos en estos cuestionarios se organizan y clasifican a través de tablas de Excel, dando lugar a los perfiles definitivos de los participantes descritos en el apartado anterior.

Asimismo, durante los momentos iniciales de las entrevistas como en los grupos de discusión se solicita autorización explicita verbal a todos los participantes sobre la grabación del diálogo generado. Antes de comenzar, dicha autorización debe ser aceptada por todos los sujetos que van a participar.

El soporte de esta grabación se realizará a través del audio recogido simultáneamente a través de dos grabadoras, evitando posibles fallos y garantizando la fiabilidad y seguridad en el registro de los datos para su tratamiento posterior (transcripción, codificación e interpretación).

*Proceso seguido en el análisis de los datos*

Una vez recogidos estos archivos de audio con las grabaciones de voz, se procede a su transcripción, en la que se recogen las intervenciones de los distintos participantes y del moderador. Un investigador escucha de nuevo el audio, chequeando con el texto escrito y validando o corrigiendo su precisión ortográfica y gramatical, confirmando así la exactitud del lenguaje. Asimismo, se lleva a cabo el proceso de la anonimización de los fragmentos o palabras que aportan información sensible del sujeto, evitando posibles identificaciones. En ellas, se respeta la expresión y literalidad de la oralidad de los sujetos sin dejar de reflejar silencios y anotaciones sobre posibles cargas emocionales. Una vez finalizadas las transcripciones, se procede a la destrucción de las grabaciones. Posteriormente, se realiza el análisis interpretativo de estos discursos.

De acuerdo con la teoría fundamentada y las propuestas de Strauss y Corbin (2008), este procedimiento consta de tres fases de codificación: abierta, axial y selectiva. Este proceso, en este caso, está guiado por la propuesta de Andréu et al. (2007) que se describe a continuación.

- *Codificación abierta*: En esta fase, los investigadores examinamos las transcripciones, notas de campo y material empírico con el propósito de identificar categorías de información relevantes que sustenten el análisis. Este procedimiento implica descomponer los datos y “abrirlos” para revelar los significados, ideas y perspectivas implícitos en las voces de los participantes. Durante el proceso se registra y organiza la información. Se identifican, recogen y etiquetan palabras o fragmentos del discurso que contienen elementos conceptuales o emocionales significativos vinculados con el burnout y el work engagement, y que responden a las preguntas de investigación. El método empleado es de carácter inductivo, pues consiste en asignar códigos a los datos sin la imposición de categorías predefinidas, convirtiendo la codificación en una técnica de etiquetado emergente y exploratoria. Una vez concluida esta fase inicial,

se dispone de un conjunto de categorías y subcategorías que guardan relación con la percepción docente en torno a su realidad educativa.

- *Codificación axial*: Este proceso consiste en la interconexión sistemática de las categorías identificadas en la fase precedente, mediante un proceso de codificación intensiva centrado las categorías centrales que emergen y/o conectan las categorías identificadas. Este proceso implica construir una red de relaciones conceptuales en torno a los factores que pueden estar influyendo en el burnout y work engagement de los docentes de Educación Infantil en la CAM. En el presente estudio, estas categorías centrales harán referencia a los temas sobre las que se organizan estos factores. El procedimiento se desarrolla en tres etapas: en primer lugar, se delimitan las propiedades de cada categoría; en segundo lugar, se profundiza en el análisis para identificar las condiciones, interacciones, estrategias y consecuencias vinculadas; finalmente, se establecen las relaciones entre categorías y subcategorías. A lo largo de todo el proceso se realizan comparaciones constantes, con el propósito de afinar y consolidar las conexiones teóricas emergentes.

  *Codificación selectiva*: En esta etapa se selecciona la categoría o tema central que articula y vincula el conjunto de subcategorías identificadas e interrelacionadas. En nuestro estudio, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (Esteban-Guitart et al., 2024) orienta el encuadre teórico en esta fase y la organización final de las categorías, que se articula en tres ejes analíticos ajustados a la educativa analizada: la sociedad y el sistema educativo, las instituciones escolares y el docente de Educación Infantil.
  La efectividad de este proceso de codificación selectiva depende de la coherencia y solidez con que se establecen las interrelaciones entre las distintas categorías y, de manera particular, entre éstas y los ejes temáticos centrales.
  Asimismo, se seleccionaron los fragmentos literales o *verbatim* de los participantes cuyo contenido representa de manera más clara dichas categorías o temas.

En síntesis, el proceso de codificación permite la interpretación y extracción de los datos del discurso con precisión y garantizando su consistencia. Estos datos se organizan en una tabla de Excel, clasificándose a través de categorías vinculadas con los temas centrales que han emergido, consiguiendo reducir y sintetizar la información empírica ofrecida por las voces de los docentes y directores de la primera etapa educativa. El resultado final de esta extracción permite la descripción e identificación de factores de riesgo y de protección de los docentes de Educación Infantil (0-6 años) de la Comunidad de Madrid sobre su bienestar laboral en torno al burnout y work engagement, y que afectan a la calidad de su desempeño profesional.

### 5.1.5. Calidad y rigor científico: triangulación y saturación

La calidad y el rigor científico del estudio se aseguran mediante la triangulación de técnicas, sujetos e investigadores, junto con la saturación de categorías.

La triangulación permite contrastar resultados desde distintas fuentes y perspectivas. Se combina dos técnicas cualitativas, entrevistas en profundidad y grupos de discusión, facilitando el acceso a diferentes niveles de profundidad del discurso lo que enriquece el análisis de datos. Además, se incluyen entre los sujetos a docentes y directivos, contrastando e integrando ambas perspectivas y experiencias complementaria. Por último, los investigadores contrastan sus interpretaciones hasta alcanzar consenso en la codificación y categorización de los discursos.

El proceso analítico, de carácter dinámico, implica la revisión continua de los códigos, que fueron ajustados, creados o eliminados según avanzaba la interpretación. Este procedimiento permite refinar las categorías emergentes hasta lograr el acuerdo intersubjetivo entre los investigadores.

En cuanto a la saturación teórica, se alcanza al constatar que los datos adicionales no aportan nueva información significativa, consolidando la estabilidad conceptual de las categorías.

A continuación, se exponen los aspectos éticos relacionados con este proceso de investigación cualitativo y en el apartado siguiente los resultados de este estudio cualitativo descrito.

### 5.1.6. Aspectos éticos

Antes de continuar con el desarrollo de esta tesis, es pertinente dejar constancia de la revisión y aprobación de este proyecto de investigación por el Comité de Ética de la Universidad Pontificia Comillas, el 11 de diciembre del 2024, como se puede comprobar en el Anexo K.

### *5.2. Resultados del estudio cualitativo*

En este apartado se exponen los hallazgos obtenidos en el estudio cualitativo realizado. En ellos, se evidencia la percepción de los docentes de ambos ciclos y directivos de la etapa de Educación Infantil en la CAM, que se obtiene del análisis de las entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión llevados a cabo. Estas técnicas, nos permite responder a los objetivos planteados en este segundo estudio en relación con la exploración de las percepciones de estos profesionales sobre los factores que afectan al burnout y work engagement en su desempeño profesional.

Los datos analizados se organizan en torno a tres pilares educativos, lo que permite estructurar la evidencia obtenida en temas y subtemas derivados del análisis y síntesis del contenido de las categorías emergentes, y exponerlos con coherencia. Estos tres pilares incluyen los siguientes aspectos que conectan con esta etapa educativa:

- La sociedad y sistema educativo: aborda temas relacionados con las políticas educativas, la sociedad y las condiciones laborales.

- La institución escolar: comprende elementos asociados al liderazgo, la gestión y organización del centro docente, y al clima laboral.

- El docente: integra indicadores derivados de su desempeño en la relación con sus alumnos, las familias, la formación inicial y continua, la vida personal y la salud física y emocional.

En la presentación de estas contribuciones subyace el modelo bioecológico de Bronfenbrenner en su aplicación al ámbito educativo (Tong & Shidong An, 2024). Esta perspectiva teórica destaca la importancia de los distintos contextos, estructurados en niveles micro, meso, exo y macro, y concibe al individuo como un agente activo dentro de sus interacciones. Asimismo, subraya que dichos procesos se desarrollan en un momento temporal específico, un aspecto especialmente relevante para este análisis.

En los dos siguientes apartados se presentan los resultados de este estudio en dos secciones correspondientes a cada ciclo de Educación Infantil: el primero, de 0 a 3 años, y el segundo, de 3 a 6. Esta organización facilita la observación de patrones comunes y diferencias significativas entre ellos. Además, se identifican las barreras y oportunidades relacionadas con el bienestar docente y la calidad educativa en esta primera etapa, favoreciendo una comprensión profunda de los factores de riesgo y protección que están incidiendo en el burnout y el work engagement de estos docentes de la Comunidad de Madrid.

Se concluye esta sección con un tercer apartado que incluye una síntesis de los resultados obtenidos en torno a los factores relacionados con el burnout y work engagement que influyen en la actualidad en esta labor educativa.

### 5.2.1. Resultados en el 1º ciclo de Educación Infantil

A continuación, se presentan los temas que emergen de este análisis junto con los *verbatim* representativos de profesionales que realizan su actividad docente en centros educativos o escuelas infantiles de 1º ciclo (0-3). Estos hallazgos reflejan percepciones, emociones, actitudes y valores que emanan de su relación con los tres pilares educativos mencionados.

La Tabla 16 sintetiza los núcleos temáticos identificados proporcionando un marco orientador para la posterior interpretación de los resultados.

**Tabla 16**

*Temas y subtemas extraídos en el análisis de la percepción de docentes de 1º ciclo en relación con los pilares educativos*

| Sociedad y sistema educativo | Institución educativa | Docente |
|---|---|---|
| **Infravaloración social del 0-3**<br>- Falta de reconocimiento de la profesión docente<br>- Percepción social de escasa competencia profesional<br>- Concepción asistencial de la etapa<br>- Subestimación de la Educación Infantil, base del sistema<br>- Invisibilidad social y en el sistema educativo<br>- Improductividad económica de la infancia y la profesión<br><br>**Desequilibrio percibido entre condiciones y demandas**<br>- Precariedad y desigualdad en las condiciones: salario, ratio-apoyos, calendario laboral, etc.<br>- Aumento de demandas sociales: titulación en inglés, conciliación laboral, tecnología<br><br>**El docente como instrumento de inclusión y oportunidad en la vulnerabilidad de la infancia**<br>- Incremento en el número de alumnos con NEE<br>- Barreras en la inclusión y atención a la diversidad<br>*Desigualdades en la atención temprana de la infancia<br>*Discrepancias en la detección precoz<br><br>**Inestabilidad laboral y deterioro de la calidad educativa**<br>- Malestar emocional ante las barreras del sistema<br>- Dinámicas laborales: rotación, absentismo y despidos<br>- Declive de la calidad educativa | **Liderazgos en las escuelas infantiles de 0-3**<br>- Autoritario y ambiguo<br>- Compartido<br>- Liderazgo empático y colaborativo<br><br>**Clima escolar positivo**<br>- Relaciones basadas en el apoyo, la empatía y el reconocimiento<br>- Sintonía en el sentido vital y los valores educativos<br>- Mejora de la calidad educativa<br><br>**Gestión escolar y organización en el desgaste docente**<br>- Limitaciones de tiempo en la jornada laboral no lectiva<br>- Recursos humanos insuficientes<br>- Rigidez de horarios<br>- Barreras arquitectónicas y acondicionamientos<br>- Desgaste emocional asociado a la carga laboral | **Relación con los alumnos de 0-3**<br>- La infancia como semilla: cuidado, respeto y esperanza<br>- La relación docente-alumno: vínculo afectivo seguro<br>- Incapacidad para proteger los derechos del niño: "quiero, pero no puedo"<br><br>**Relación con las familias de los alumnos**<br>- Las familias, prolongación de la infancia<br>- Un trabajo conjunto: asesoramiento y colaboración<br>- La autoconfianza, base de la profesionalidad<br>- Malestar: suplantación docente en las redes y nuevas exigencias, desinterés y falta de reconocimiento de familias<br><br>**Formación inicial y continua**<br>- Insuficiente formación universitaria sobre 0-3<br>- Necesidad de formación continua, específica y rigurosa sobre neurociencia, gestión emocional y atención sanitaria<br>- Compromiso y frustración ante la formación pedagógica<br><br>**Relación con la propia familia**<br>- Vulnerabilidad económica de la familia<br>- El cuidado de la propia familia: la culpa y el autocuidado<br>- Infravaloración en el propio entorno<br><br>**Salud física y emocional**<br>- Desgaste físico y emocional del desempeño docente<br>- Necesidad de apoyo psicológico |

### *La mirada docente de la sociedad y el sistema educativo*

Los hallazgos obtenidos en este primer pilar reflejan los temas que surgen entre los docentes y directivos de diferentes escuelas infantiles del 1º ciclo (0-3) de la CAM, revelando patrones comunes en su percepción en torno a las barreras y oportunidades que generan la sociedad y la legislación vigente en su desempeño docente.

#### Infravaloración social del docente de 0-3

Los resultados muestran una infravaloración social percibida por el profesorado y los directivos del 1º ciclo de Educación Infantil.

- …no sé cómo explicarlo, pero como que se reconozca más mi trabajo... (EP1).
- G2P2: … es que muchas veces te crees que no sabes nada o que cómo vas a decidir eso.G2P4: pero eso es la falta de valoración (…) lo primero para mí (…) es sentirme valorada en mi trabajo. Porque yo además estoy empezando y ya estoy desanimada, llevo dos años y siento: ¿Por qué? ¡No! ¡Yo quiero esto, me gusta! ¿Por qué no me siento valorada? ¡si me estoy esforzando muchísimo! (GD2).
- … entonces, en 0-3 no hacemos nada, como mucho los colores. Esto es lo que percibe la sociedad. (G1P5).
- El 1º ciclo (...) parece que no hacemos nada. En realidad, lo oculto, lo que nadie ve. (G2P2).

Esta falta de reconocimiento social responde a diversos factores interrelacionados. En primer lugar, se identifica una percepción vinculada a la creencia de que se trata de una profesión que requiere escasas competencias, lo que contribuye a la desvalorización de su formación y desempeño.

- A mí me parece significativo que la gente que va a educar a todo el mundo no sólo esté mal pagada, sino que sea como… ¡Va, cualquiera puede entrar! ... ¡No! (G1P1).

Asimismo, persiste una concepción asistencial de la etapa en detrimento de su carácter educativo, ya que esta labor es percibida por la sociedad exclusivamente como cuidado y atención a las necesidades básicas de la infancia en sus tres primeros años, con escaso reconocimiento de esta contribución al desarrollo integral, lo que se refleja en el uso del término “guardería”.

- Siguen viendo (…) asistencial puramente, les damos de comer, biberones y tener entretenido al niño. (EP3).
- G2P1: claro que tú cuidas, pero porque está mal visto el hecho de cuidar. Pero ¿por qué está mal visto? (…) al final eso está ahí, implícito. G2P3: la palabra, en sí como que se infravalora realmente (…) porque la palabra en sí es como muy reducida al cuidado asistencial, (…) y ya, yo creo que también con las guarderías. (GD2).
- Lamentablemente, siguen pensando que somos guarderías desde las altas esferas. Entonces no podemos hacer mucho si no nos quieren escuchar. (ED5).
- … de hecho, hay muchísimas familias que siguen llamando guardería en lugar de escuela infantil. (ED4).

Los participantes también señalan que el reconocimiento profesional aumenta en etapas educativas superiores, lo que refuerza la desvalorización del 0–3. A ello se suma una percepción de invisibilidad social, asociada a la escasa presencia de estos profesionales en los movimientos de reivindicación educativa y a la sensación de ineficacia de éstos.

- Yo creo que se va valorando a medida que se va subiendo, que primaria se valora más que infantil, la ESO se valora más que primaria (…) ves una dificultad en infantil y se la comentas a los padres y es como: ¡ah!, son muy pequeños, no pasa nada. (ED4).
- … de 3-6 ya sí que empezamos porque empezamos con las letras y tal. Y de 6 salen de ahí sabiendo leer y escribir. Y llegan a primaria, maravilloso mundo la primaria. Porque aprenden chorrocientas cosas. (G1P5).

- Yo creo que es la primera vez que nos han incluido al 0-3 en una manifestación de Educación, dentro de la propia Educación. (...) El curso del año pasado fue la primera vez que nos llamaron. (EP3).

- … incluso cuando vamos a hacer huelga, los mínimos que pone la Comunidad de Madrid son prácticamente los que tenemos a diario. Entonces, prácticamente de una escuela pueden hacer huelga dos... (G1P2).

- G2P3: Lo de las huelgas… G2P1: La huelga no te sirve para nada. G2P3: Porque tiene los servicios mínimos, al final todos vienen. G2P1: Nada, olvídate. G2P5: Y encima te descuentan 40 euros, 50, que no los pueden perder porque si ya cobras poco, como para perder eso también. Entonces, no haces la huelga, aunque quieras. (GD2).

Finalmente, la infravaloración se vincula a la improductividad económica atribuida tanto a la labor docente como a la infancia, al considerarse colectivos que no generan beneficios económicos, lo que legitima su escasa valoración educativa y social.

- G1P4: Yo es que eso lo he hablado también con amigos (...) y dicen: “es que al final no generáis dinero”. G1P1: Estamos hablando de productividad, ¿no? G1P5: Sí, generamos las personas que generan dinero. G1P4: Claro, pero es que la sociedad está para ganar dinero. G1P2: No somos un producto que se vende (...). A nivel producción no somos rentables (...) así es la sociedad de capitalismo que hay, si no hay algo que está produciendo dinero, no vale para nada. (GD1).

- No somos productivas, yo sí que creo que no dentro de mucho esto le va a saltar a la sociedad a la cara. ¿Por qué? Porque cada vez llegamos a más edad, porque la ciencia cada vez va avanzando y no morimos con 60 ni con 70, entonces se necesita cuidar (...) Pero llega ahora el momento en el que hay que ponerle el foco en el cuidado y realmente el cuidado va a tener el valor social, el valor económico (G1P5).

- … porque son los cuidados y al final, los cuidados también en la primera etapa. No produce dinero ese niño. (G1P3).

- … luego no somos reconocidas y tampoco nos hacen caso de lo que pedimos porque al final es por el bienestar de los niños y por la infancia. (G1P4).

- También el valor que se le da a los niños. Qué valor tienen, no aportan nada. Nada en el sentido económico… (G2P3).

**Desequilibrio percibido entre condiciones y demandas laborales**

Junto a esta infravaloración, el profesorado de las escuelas infantiles de 1º ciclo describe una legislación vigente, configurada dentro del marco laboral, caracterizada por salarios bajos, altas ratios y notables desigualdades dentro de la propia red de escuelas de la CAM, con limitado acceso de los docentes a plazas públicas. Estas brechas laborales presentes tanto, entre centros públicos y privados del 0-3, como entre el primer y segundo ciclo, se visualizan en diferencias en el salario, la estabilidad contractual, los horarios y el calendario laboral. En conjunto, estos factores revelan una inequidad estructural que trasciende a las instituciones educativas expuestas también a una excesiva burocracia, evidenciando una equiparación no efectiva de derechos laborales.

- [Sobre la red de escuelas 1º ciclo]… es que, a ver, dentro de todo esto la privada va, por un lado, la de la Comunidad de gestión indirecta va por otro, y las de la Comunidad de gestión directa y la del ayuntamiento de Madrid públicas… (EP3).

- Trabajo en la escuela de gestión indirecta de la Comunidad de Madrid. Estoy ahora mismo en un aula de 2-3. He pasado por todas las aulas. He pasado por escuelas privadas. He pasado por Ayuntamiento, que es muy distinta a la Comunidad. (…) Yo creo que una de las cosas que hay que mejorar claramente es la igualdad entre una red de escuelas y otras escuelas. Tiene que ver con las ratios, con el mobiliario, con la manera de trabajar, metodologías se implementan mejor en un sitio que en otro y, por supuesto, nuestras condiciones laborales... (G1P1).

- El convenio ha ido mejorando, por suerte, porque empezamos ganando ochocientos y pico y ahora ganamos el salario mínimo interprofesional (...) En muchos casos, no creo que no se ha visto reflejado ese incremento salarial que hemos tenido en estos años realmente en las partidas presupuestarias de las empresas. (EP5).

- … si la realidad de las plazas públicas es que hay 70 plazas para miles de personas que se presentan a la oposición. (G1P2).

- … lo que le entristece y desmotiva son las condiciones laborales (…) considero que es un salario bajo para toda la responsabilidad que tienes. Y todo el trabajo que se hace. (…) 1.100 euros con pagas incluidas. Dos, en Navidad y en verano. (EP1).

- Yo no sé cómo la gente lo hace. (...) Conozco a parejas que viven los dos de esto. ¿Cómo lo hacéis? No, no, no lo entiendo. (...) de hecho, se dice, que somos, estamos denominados como trabajadores pobres, o sea, que no nos mantenemos a nosotros mismos. (EP3).

- … es necesario que el 0-3 tenga más salario. No es normal que una educadora, hoy en día en [diciembre de] 2024, esté ganando 1080 euros, doce pagas. No puedes vivir. Es inviable. O sea, una cesta de la compra. Es que es imposible. (…) Y luego bajaría las ratios, o subiría las manos. Si no puedes bajar las ratios, mete más apoyos. (ED1).

- G2P3: Vosotros tenéis 22 niños en el aula. ¿La ratio son 20? G2P4: A veces son 22. Cuando has dicho tú 18, he dicho… ¡qué suerte! (GD2).

- … Sin embargo, en cada escuela es obligatorio que haya una maestra. Sin embargo, hay una maestra que tiene un horario distinto, un sueldo distinto, unas vacaciones distintas, no la puedes dar una tutoría porque a una hora se tiene que marchar, porque en julio no está, ... (G1P1).

- G1P1: Y sin embargo en el ayuntamiento, la ratio de 2-3 son 16 y la de 1-2 son 13 y los demás son 8. Pero además de que son más bajas, es que son parejas. G1P5: Dos y con ratios más bajas. Entonces no tiene nada que ver. (GD1).

- … tenemos una tendencia de inspectores de segundo ciclo, cuando entran en la escuela infantil les dices:

  - “Esta normativa que ha cambiado ahora, ¿cómo podemos hacer? ¿cómo plasmamos?

  - Lo que te marque la ley.

  - Ya, si yo me he leído la ley, pero...

  -No, no, pues lo que marque la ley.”

  Y luego te vienen requerimientos tipo: es que en la página web no has puesto el punto y la coma. Entonces esas cosas te van debilitando. (ED5).

- … el calendario educativo entre el 1º ciclo y el segundo ciclo. En educación tiene un calendario lectivo. Y nosotras, 1º ciclo, solo 1º ciclo tenemos otro calendario escolar. ¿Por qué? Porque en educación nosotros estamos incluidas.” (ED5).

Asimismo, junto a estas condiciones se generan nuevas demandas sociopolíticas que provocan nuevas tareas en el desempeño docente que en ciertas ocasiones es vivida por estos profesionales como carentes de sentido educativo. Se identifican tres más representativas:

a) *Posesión de una titulación para la enseñanza de la lengua extranjera*.

- Es una demanda social. A mí me parece que el inglés no lo necesita. Tampoco sirve mucho que un día de la semana escuche una canción en inglés. ¿El niño lo necesita? ¡Pues no, claro que no! (G2P2).
- G2P1: Nosotros como docentes debemos tener el C1, en inglés, el H2O en no sé qué, el B4 en... [risas cómplices]. G2P5: Pero por pedagogía no te preguntan. O de educación emocional que te actualizaste, no te preguntan. O que cuente su experiencia y cuál es su visión de educación a ver si encaja en esa escuela… (GD2).
- A nosotras no nos evalúan por competencias, nos evalúan por títulos. (…) Me hicieron una entrevista y: - "¡ah!, pero no tienes el certificado oficial". Claro, me sale mil euros, no me lo puedo pagar, entonces estoy en una rueda." (G2P5).
- … sé que si entras nueva sí que te lo exigen (…) te quita oportunidades. (EP1).
- … no tiene sentido pelear con gente que tiene 25 años e inglés [con un C1]… (EP5).

*b) Favorecer la conciliación laboral-familiar, convirtiendo a la escuela infantil y sus docentes en este 1º ciclo en elementos fundamentales para la sociedad.*

- Nada más salir de la carrera, que sales con una ilusión. ¡Te vas a comer el mundo! ¡Es que voy a hacer esto! ¡Voy a tener mi aula! (…) Pues yo me encontré que era, perdón por la expresión, un guardaniños. (G2P1).
- A mí me duele mucho que se trate mi profesión como mero recurso de conciliación, porque se está obviando lo que es el proyecto educativo. (G1P5).
- … nos necesitan tanto y más privados, porque es muy difícil entrar en la [escuela] pública. (EP1).

- …[la escuela privada] está abierta, pero porque al final tienes que ofertar y dar a las familias esa disponibilidad. Hay diferentes tipos de familias, hay familias que son muy del pueblo, entonces tienen familias aquí. Por ejemplo, en ese caso les viene fenomenal la pública, porque te recogen al niño sin problema. Y luego hay otras familias, sin embargo, que es que son de fuera, que te dicen: “es que solo estoy yo y mi marido”. Pues ahí suele tender más a la privada, pero porque dicen: “llega Semana Santa y yo tengo que trabajar. (ED2).

- No todo el mundo tiene esa gran suerte de tener a sus padres que se pueden quedar con el niño. Entonces no sé qué tendría que pasar, pues que uno de los dos no trabajase. Pero ya no solo trabajar para poder llevar una vida, sino porque es que si no trabajas no llegas a fin de mes. Y creo que somos completamente necesarias, la escuela infantil se necesita para todos, es completamente necesaria para los niños. (ED4).

c) *Nuevas tareas ante la incorporación de tecnologías en la escuela, que se reflejan en un nuevo modo de comunicación familia-escuela y en la necesidad de visibilizar tanto la labor docente, como la imagen del centro.*

- … nosotros es que tenemos una App en las dos. Una App en la privada, que fue uno de los planes de mejora para la pública. Entonces esa App (…) rellena un poco el seguimiento, lo que antes era una agenda de papel que decía: ha comido, no ha comido, (…). Y hay un apartado de chat que eso te permite decir: pues mañana el niño entra más tarde, o está malito. (ED2).

- Y sobre todo porque hay que dar visibilidad, porque hay mucha demanda, hay muchas escuelas alrededor y tenemos, de alguna manera, que mostrar lo que hacemos (…) Yo ahora estoy de vacaciones y sigo publicando en Instagram. (ED4).

- Porque nosotras, también los padres ven lo que hacen los peques mediante fotos, vídeos que tú haces. Entonces es verdad que al final necesitan una edición o un montaje porque no vas a poner 200 fotos, sino que tengas que hacer un collage o lo que sea. Al final eso lo haces en los pequeños momentos de la siesta. (EP1).

- Pero no tengo ninguna plataforma. De hecho, es algo que tenemos que mejorar, cómo transmitir esa información, porque la verdad es que la plataforma, los datos y demás, es un rollo. (EP3).

- Tenemos todas con un ordenador portátil chiquitito en la clase. Me ha chocado (...) Pero claro, ¿qué hace ese portátil que lo tenemos todas? (...) Somos pareja educativa,

> entonces una puede estar echando el ojillo, que no haya conflictos y la otra puede ir haciendo la programación, la ventanita que hablábamos, etc. (…) esa ventana es hacer fotos grupales de la actividad y escribiendo por qué, para qué. (G2P3).

En contraste, estas medidas que buscan mejorar el bienestar social y facilitar los procesos educativos, en la práctica incrementan la carga laboral sin proporcionar mejoras en las condiciones de trabajo. Esta situación genera en el profesorado un desequilibrio entre la gran responsabilidad y el esfuerzo que implica su desempeño profesional y la precariedad de sus circunstancias laborales, provocando un gran malestar en estos docentes:

- El otro día hablando con los sindicatos en una reunión, me pedían que les dijera el sentir de la profesión y les dije: “Hay dos palabras que me vienen a la cabeza ya: desolación y abandono de la profesión”. (G1P2).
- Al final todo el trabajo, todo el esfuerzo, emocionalmente, físicamente, llegas derruidas y al final no estás valorada, ni económicamente, ni emocionalmente, ni nada… (G1P4).

Ante esta realidad, los docentes advierten de las repercusiones negativas que genera este desequilibrio en la infancia, en el bienestar docente y en la calidad educativa. Estos temas se evidencian en los dos siguientes apartados.

### El docente como oportunidad frente a la vulnerabilidad infantil

Los resultados muestran que el profesorado de 0-3 años constituye una figura clave en la detección temprana de los alumnos con dificultades en el desarrollo o con necesidades educativas especiales (NEE), aunque reconoce sus propias limitaciones y la necesidad de abordar la diversidad desde un enfoque multidisciplinar, propio de la detección precoz.

- Si yo estoy viendo en aula a algún niño que tiene algún comportamiento que no va en línea con lo esperado de su edad (…) yo puedo hablar y empieza el proceso (EP5).

- Se detectan, tú ves indicios, ves cosas que te llaman la atención y que a lo mejor se lo puedes decir a los papás, pueden derivarlo al pediatra, atención temprana. Sí que hemos tenido casos, lo que pasa es que, para diagnosticar y demás, son muy pequeños. Digamos que tú preparas porque muchas veces hay niños que a lo mejor dices: “aquí veo algo raro”, y luego es evolutivo, que se resuelve, que avanza… (ED4).

- La verdad es que esto es como la alarma. No sabes el qué, nos pasa mucho, como: “no sé, pero algo hay”. Lo que pasa que normalmente (…) ves y aconsejas. Va muy despacito, tiene poco tono muscular, vamos a hacer ejercicio. Le das un poco un seguimiento a los papás. Si ves que va a más, a lo mejor: “oye si vas al médico y le preguntas, le comentas”. Pero muchos casos que hemos detectado han acabado siendo un retraso madurativo, hemos detectado autismo. (ED2).

- En 0-3 hay unos equipos que son itinerantes, que son los equipos de atención temprana de la Comunidad de Madrid. Es un equipo formado por una psicoterapeuta, por una trabajadora social (...) y un psicólogo también. (EP5).

En este contexto, los docentes perciben un aumento en la identificación de alumnos con dificultades y NEE. Además, coinciden en que la detección precoz es esencial tanto para el desarrollo infantil como para el bienestar social, enfatizando la importancia de intervenir en los primeros años. Cualquier retraso compromete el progreso del niño, al perderse oportunidades fundamentales de estimulación y apoyo a la infancia, lo que genera una mayor vulnerabilidad frente a la falta de actuaciones oportunas. Asimismo, los docentes denuncian desigualdades en el acceso a equipos de atención temprana y a los recursos de orientación entre centros públicos y privados, lo que afecta directamente a los niños con mayores necesidades. También se identifican limitaciones estructurales del sistema educativo en el abordaje de la atención a la diversidad provocadas por la saturación del sistema y las políticas de contención del gasto.

- … y es que cada vez hay más alumnos de NEE. (ED1).

- Cada vez se identifican más niños con necesidades en el 0–3 (…) los equipos de atención temprana no pueden trabajar porque no tienen recursos. (EP5).

- El equipo de atención temprana es como el equipo de orientación en los colegios. Es un equipo de personas especializadas. Está la orientadora, logopeda, que vienen a trabajar. Les valoran, hacen un dictamen, los mandan a CRECOVI[10]. Cuando tienen su dictamen, empiezan a trabajar con esas criaturas. Primero, que hay una burocracia brutal que tarda un montón y a lo mejor te tiras un curso entero para que empiece a tener esas ayudas. Y tú dices, has perdido un año en la plasticidad cerebral de esa criatura… aparecen dos personas una vez a la semana, un tiempo concreto, y tienen que ver cada vez a más criaturas del centro. Entonces vienen y están 20 minutos, o se sientan contigo y te van dando pautas, pero no es suficiente. No es suficiente porque a veces tienes criaturas que no son capaces de moverse, que no verbalizan, o sea, cada vez me llegan criaturas con más dificultades y tú es que no puedes… es que ¿cómo lo haces? Necesitarías una persona dedicada precisamente a este tipo de niños y de niñas y luego tu pareja educativa para poder gestionar el resto del aula. (G1P5).

- Hay más medios en la escuela pública, porque en la escuela pública hay una orientadora que viene una vez al mes (...). En la privada (...) antes venía atención temprana al centro, ahora hay mucho volumen y no llegan, pero bueno les derivas tú (...) Nosotros llamamos, te pasan unos ítems un poco de evaluación. (ED2).

- En teoría, ellos vienen. Toman un primer acercamiento de lo que yo les digo y empiezan los papeles. Si ellos están de acuerdo contigo, entonces, empieza el proceso. (...) Hacen un informe. Tú cumplimentas unos cuestionarios. La profe habla con los padres. Y se inicia un proceso de evaluación. El equipo de orientación, el equipo de atención temprana habla con los padres, … (EP5).

- Antes eran los equipos de orientación los que hacían todo esto (…) ahora dicen que tiene que ser un pediatra el que lo diga (…) Para cubrirse. Para no meter dinero para todos estos niños. (ED1).

Asimismo, los docentes expresan su malestar ante la falta de coordinación y las discrepancias con el sistema sanitario y algunos pediatras. Esta situación genera en estos profesionales gran frustración al no comprender cómo se consideran normales situaciones que son consideradas como posibles alarmas en el desarrollo evolutivo de la infancia. Por

[10] CRECOVI, Centro Regional de Coordinación y Valoración Infantil. Es el organismo de la Comunidad de Madrid encargado de la valoración del desarrollo infantil de 0 a 6 años y de la determinación de la necesidad de Atención Temprana, así como del reconocimiento de discapacidad o dependencia en este tramo de edad.

ello, advierten sobre la necesidad de una mayor receptividad en la detección docente, solicitando que ésta no se niegue o se bloquee, permitiendo la derivación del alumno a profesionales sanitarios especializados en el desarrollo infantil.

- …que a ese niño le metan un aula TEA un año antes o después... Es que es su vida. (…). Ahora lo hace el pediatra. ¿Qué pasa? Que el pediatra te ve diez minutos y le dice a la familia: "¿Te miran los ojos? Sí. ¿Llora mucho? No. ¿Come bien? Sí." Hala. Y a lo mejor te viene a la escuela y es un niño que evidentemente tiene dificultades… Que es muy pronto para... pero claro, el sistema se blinda, pone esas barreras. (ED1).

- "Tú les dices que vayan al médico y el médico les dice: 'hasta los 4 años no hace falta'" (ED2).

En síntesis, frente a un docente del 0-3 que educa por y para la infancia, la presencia de estas circunstancias genera barreras en su desempeño para contribuir a una educación de calidad en lo referente a un abordaje equitativo que favorezca la inclusión y la atención a la diversidad en esta primera etapa.

**Inestabilidad laboral y deterioro de la calidad educativa**

Los docentes señalan que la precariedad laboral, las nuevas demandas sociopolíticas y los obstáculos del sistema les generan un gran malestar que afectan también a su estabilidad laboral, impidiendo el cumplimiento de su compromiso ético y pedagógico con los derechos de la infancia y una educación de calidad. En esta línea, estos docentes expresan angustia y frustración por no poder ejercer su vocación en condiciones adecuadas, señalando que "el sistema no ofrece los recursos ni las condiciones para ofrecer calidad" y que su praxis se encuentra alejada de su sentido vital y lo que es considerado como deseable para el desarrollo integral de la infancia, sintiendo culpa ante la contribución educativa limitada que pueden brindar.

- La ratio es lo primero, porque es una locura, tú no puedes cuidar con calidad, puedes aparcar y guardar muy bien ... con todo tu cariño y toda tu espalda bien construida porque has ido al fisio, pero si tú tienes 20 niños no miras a los 20.” (G1P1).

- … si tú tienes más personal, puedes atender a esos niños, trabajar con ellos, hacer una buena programación, hacer unas buenas actividades, hacer una buena evaluación de esas actividades… (EP5).

- … no vinculas, no puedes vincular. Te vas a tu casa y te vas llorando, pensando que, a Fulanito, a Menganita es que ni lo has mirado, es que no saben nada de que han hecho durante el día, y eso no puede ser. (G1P5).

- … es una frustración muy grande. Porque sientes mucha culpa. Que no has hecho esto … (G2P2).

- Y la parte asistencial, muchas veces, ibas a matacaballo. Fue a la hora de cambiar a los niños. No cambiarle y hacer más cosquillas, a la vez que les cambias el pañal y no hacerlo como si fueran churros. (EP5).

- Comemos todos juntos, entonces hay que estar todos sentados, son muy pequeñitos. Papá y mamá pueden ser más flexibles, te dejo levantarte. Nosotros no podemos hacerlo, no porque no queramos, sino porque no podemos. Si dejamos levantarse a uno se levantan los catorce, hay veces que digo pobrecito, si es que lleva aquí sentado diez minutos y tiene un año y medio o casi dos años y no entiende por qué tiene que estar sentado, pero al final, si se levanta, al final se levantan todos y controlar a catorce… (EP1).

- … yo no puedo hacer mi trabajo como me gustaría, y al final, soy un robot. Voy ahí, CHU,CHU, CHU, CHU, CHU… ya está. (G2P4).

Respecto a la estabilidad laboral, se percibe una elevada rotación relacionada con la búsqueda de mejores condiciones propias de las escuelas infantiles de gestión directa e indirecta del Ayuntamiento de Madrid. Además, en general, en todo el 1º ciclo se observa cierto abandono social de la profesión. En cuanto al modelo de gestión indirecta de la CAM, se identifican despidos por cierre de centros debido a problemas de solvencia económica, lo que contribuye a una mayor inestabilidad laboral de estos docentes.

- Lo dejé y me fui a Decathlon. Me metí a trabajar en Decathlon. No cogí ni una jornada completa, y ganaba más dinero que en la escuela. (ED1).

- Muchos se han ido, prefieren estar en una bolsa de empleo que trabajan en vez de 12 meses, porque les compensa trabajar 7 meses o lo que sea, con estas instituciones en la gestión directa o directamente cambiarse de trabajo. Tengo un compañero pues se tuvo que ir porque dice: “tío no es que no, no llego a fin de mes.” Y se tuvo que dedicar a la seguridad otra vez. (EP3).

- Estamos pendientes de que nos paguen las nóminas porque van por dos procesos. Se ha iniciado el proceso de las nóminas pendientes y el tema del despido por otro. (…) Yo viendo todo esto, voy a intentar reinventarme como mis compañeras. Por ejemplo, de las que tengo así más relación, dos de ellas han decidido volver a la universidad. Otra, reinventarse también y cambiar el sector. Y yo me gustaría continuar en la atención temprana, pero uno necesita un máster, que ahora no me lo puedo permitir… (EP5).

- Hay temas económicos que te hacen tener que cambiar. Yo lo he pensado, presenté currículos en Mercadona. (G2P5).

- Una compi, también igual, que se fue a ser formadora de FP porque, pues lo mismo, le gustaba el trabajo, pero le pagaban más. (EP3).

- … el último año en casa de niños estuve de coordinadora. Pero como estas cosas dependen de otras que son dependientes. No tiene nada que ver con la educación, pero acaba así [fue despedida], y aquí he terminado por eso… (G2P3).

- Luego yo ya me fui de este sitio por otros motivos. (…) El tema económico lo voy a contar, aunque suena muy feo hablar de dinero, (…) porque yo llevaba en este cole desde 2001. Os he dicho que me fui en el 2023, en diciembre. Yo tenía mis trienios, iba a conseguir sexenios, iba a conseguir ya el plus que te dan por 25 años trabajando en un sitio que me quedaba poco, y no llegaba mi sueldo a 1.300. En el año 2023. (G2P1).

### *Mirada del docente sobre la institución educativa*

Los resultados de este segundo pilar, enfocado en la realidad de las escuelas infantiles y centros educativos del 1º ciclo en la CAM, evidencian la importancia que da el docente a una gestión escolar basada en un liderazgo colaborativo y un clima institucional positivo, que permita una organización escolar proveedora de recursos y minimice las

barreras percibidas por los docentes. Asimismo, en este nivel se identifican algunas diferencias entre los distintos modelos de escuelas infantiles.

**Liderazgos en las escuelas infantiles del 0-3**

En la percepción de los docentes del 0-3 emergen distintos estilos de liderazgo apreciándose desde modelos autoritarios y ambiguos hasta formas más colaborativas y compartidas. En las escuelas privadas, en particular, los docentes señalan cierta presencia de una dirección autoritaria y ambigua.

- … nos mandaron el mensaje [en agosto, durante las vacaciones] y nos pusieron: "[a través de un WhatsApp con las trabajadoras] ya me decís qué os parece, pero no es opción" (...) "Y como hemos tomado esta decisión, el lunes empezamos…" Un lunes que era 2 de septiembre. "El lunes 2 de septiembre empezará así y ya me diréis". Como la decisión ya estaba tomada (...) nadie contestó el mensaje. (EP1).

  (…) entonces fue llegar a la escuela [en septiembre] y ni tanto los papás ni como nosotras sabíamos lo que teníamos qué hacer porque a nosotras, nadie nos había dicho nada y era la primera vez que iban a entrar a nuestro lugar de trabajo los papás. (EP1).

- Yo estoy en una escuela privada, aquí en Madrid, desde que llegué ya son 24 años. Siempre estuve en el sector privado y hay escuelas que me he sentido muy libre, que puedes trabajar y hay otras que te marcan. Yo creo que, por inseguridad incluso del que dirige, porque no tiene claro qué es lo que necesitan alcanzar las aulas, entonces te limitan y esas limitaciones [son] con las que yo me peleo. (G2P5).

Por su parte, dentro de la gestión indirecta se identifican diferencias entre los modelos de escuelas en el liderazgo. Así, en aquellas que pertenecen a la CAM, se percibe una figura directiva sin poder ni control sobre la gestión de la escuela, frente a las municipales, en las que confluye un liderazgo compartido unido a unas mejores condiciones laborales.

- G1P1: … es que, si el director no es el que pone el dinero tampoco te puede ayudar muchas veces, porque igual ha sido una compañera tuya que ha acabado en el

despacho, pero es que no te va a pagar más, ni te va a bajar la ratio porque no está en su mano. G1P3: Es el gran problema de las gestiones indirectas, porque al final los puestos directivos están entre una empresa y unos trabajadores, pero no tienen capacidad de decisión para poder cuidar más a su equipo… (GD1).

- [G.I. del Ayto] … en condiciones ésta es brutal (…), es un poco peculiar nuestro proyecto, es un poco vanguardista. (…) Hay como dos vertientes principales que son el liderazgo compartido y la libre circulación. (…) El liderazgo compartido, que es que todo se lleva a debate, todos tenemos una responsabilidad en todo esto, (…) yo soy de los espacios, pues yo soy el que me encargo de ayudar a la gente a crear los espacios en la escuela. Uno es el de familias, que es el puente (…) de las familias en las formaciones. Otro es el que hace la cartelería. Otro es el que se encarga de la documentación fotográfica (…). La gente [que se contrata] la elegimos entre todos… (EP3).

Sin embargo, en el desarrollo de este liderazgo compartido un docente con experiencia en este tipo de escuela infantil transmite cierta ineficacia en este modo de liderar:

- …a ver, que es muy bonito contarlo así porque está muy guay, todos decidimos, yo tengo poder de decisión dentro de lo que es el proyecto, pero la verdad es que luego los claustros son muy largos porque tooooooodo sale a debate, y cada uno tiene una versión, cada uno tiene su forma … (EP3).

Asimismo, los directivos entrevistados, independientemente del tipo de escuela que gestionen, transmiten la necesidad de un liderazgo caracterizado por la empatía, flexibilidad y colaboración, en el que se reconozca y apoye a estos docentes poco reconocidos por la sociedad. La elección y defensa de este liderazgo están influidas por la propia experiencia docente vivida tanto como tutor de aula como de profesor de apoyo en la escuela que dirigen.

- Yo soy directora, pero antes de ser directora he sido profesora, y he sido maestra, y he sido educadora, y sé lo importante que es recibir ese apoyo emocional, qué bien lo estás haciendo, qué orgulloso estoy de ti (...) Ese reconocimiento es completamente necesario porque es el único que tenemos. O sea, no tenemos reconocimiento por parte de nadie

más. Entonces, como yo lo he vivido, en determinados trabajos lo he echado en falta, en otros lo he tenido, pues intento hacerlo. (ED4).

- … intento hablar con ellas, (…) este tono que te hablo es con el que hablo con ellas… El cuidar al equipo es (…) vital. Si la docente se encuentra comprendida, (…) esto que estamos diciendo de las familias, se encuentra entendida con el equipo directivo, (…) con el resto de profes, pues al final se abre y a lo mejor te dice: “madre mía ayer mi hijo, la que me lio, no he dormido en toda la noche”, entonces tú ya entiendes que ese día a lo mejor no le vas a proponer trabajar de esta manera… Intento cuidarlas. (ED2).

- … hablando con todas mucho. Al final lo que la gente necesita es que la escuches. Y sentirse vistas y miradas. (…) yo siempre lo he hecho. Desde que entré con 24 años, siempre he intentado pasar por todas las aulas todos los días. Empezar a decir: “hola (…) con cualquier pretexto, pero (…) para hablar. O ¿qué tal? Si ayer has hablado una cosa, pues continuar un poco eso. Y dedicar un ratito a cada una. (ED1).

- … y luego debes tener un líder (…). Un líder. No un jefe. El líder tira del grupo y empuja al grupo. No te dice: no, no, no, haz esto, hazlo tú. Líder como equipo directivo, en este caso, como una figura que une a las docentes. Y que en un momento de dificultad acompaña, apoya, da. O sea, yo no concibo el modelo directivo arcaico. (…). Hay un papel psicológico importante. Hay que escuchar mucho, hay que acompañar. (ED5).

Este modelo de liderazgo, en el que se empatiza, apoya y acompaña al profesorado es percibido por los docentes como fundamental para su desempeño.

- … pues es verdad que cuando tenemos reuniones y demás, al final [la directora] dice que el nombre de la escuela, que es muy conocido en el barrio, al final no es por la escuela, es por las profes. Al final, por eso estamos allí (…) Es verdad que siente su reconocimiento, pero también es bastante exigente. (EP1).

- … creo que hay [que] generar como un puesto de acompañamiento porque los coordinadores no siempre terminan teniendo claro cómo acompañar, porque si tienen claro que tienen que ofrecerte propuestas pedagógicas a hacer en aula, por eso el acompañamiento emocional y personal de un docente creo que sería un rol clave a tener presente en las escuelas.” (G2P5).

- … momentos de patio, salir, poner abrigos, volver a poner (...), entonces esos 14 niños que hay que lavarles las manitas para sentarlos a comer, necesitan un apoyo. Entonces,

> esos son los momentos puntuales en los que los apoyos rotativos tienen que ir de un lado a otro, que las pobres están como pollos sin cabeza, de un lado a otro de la clase [se refiere a las docentes], y ahí es cuando muchas veces tengo que meterme yo porque ellas no llegan … (ED4).

**Clima escolar: coherencia compartida con el propósito docente**

Las voces de los docentes y directivos de las distintas escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid coinciden en la percepción de que un buen clima laboral que promueva la cohesión, la valoración y la colaboración entre los compañeros y el equipo interdisciplinar de apoyo educativo, constituye un recurso fundamental para un desempeño cotidiano de calidad. En este clima, visualizado claramente en las siguientes citas literales, se muestra también la presencia femenina mayoritaria en este ciclo.

- [Respecto al apoyo de las compañeras] " … es que es básico. Si no hay un apoyo común … Porque si tú estás con falta de recursos y no eres capaz de ver que hoy se me ha dado el día mejor a mí y que esa persona te apoye a ti. (EP5).

- … al final somos todas chicas. Todas. Las edades son muy diferentes porque hay compis que llevan toda la vida allí que se empezaron desde que terminaron las prácticas y se han jubilado allí. Y hay también gente joven que acaba de empezar. Muy bien, la verdad. (EP1).

- Trabajo en una escuela en la que tenemos un equipo muy unido, entre nosotras nos apoyamos mucho y eso hace que al final vayamos tirando. (ED4).

- … mis compañeras también, por ejemplo, alguna actividad y, [dicen]…"jo, qué chula, me encanta ... (EP1).

- [Respecto a la colaboración con el equipo de apoyo educativo] Han venido las trabajadoras sociales y demás porque es un niño que tiene problemas con los papis y demás. Y sí que en ese aspecto hemos tenido mucha colaboración. Nos reunimos cada trimestre, tanto con la trabajadora social como con la PT y AL que lo están llevando a cabo y demás. Y sí que ha habido… [avance] (ED4).

- … entonces pues yo estoy muy contenta en mi escuela. Porque somos un equipo que va a una. Siempre dejando (…) una cierta tolerancia e ir tirando poquito a poco de las cosas.

> Aunque tú lo harías todo absolutamente diferente. Pero es muy importante también como gestionar un poco tu equipo, y que al final, estéis un poco a una. Que haya un buen ambiente, porque repercute mucho en los niños. (…) Gracias a que las tengo a ellas. Si no, yo ya no estaría en infantil. No sé qué estaría haciendo, porque no me gusta nada más que eso. (G2P2).

Asimismo, se ha identificado cómo la sintonía entre los compañeros y la dirección respecto a los principios educativos favorece un buen clima laboral. Por el contrario, la discrepancia entre valores pedagógicos y el sentido vocacional de la profesión, aumentan la tensión emocional en el ambiente laboral, afectando de nuevo al bienestar docente y a la calidad del desempeño.

- … por suerte este año, por ejemplo, tengo una compi que es igual que yo, que estamos ahí, ¿qué podemos hacer con esto? Vemos una necesidad del niño, ¿cómo podemos cubrirla con lo que tenemos en la escuela? Pues inventamos cosas para poder con lo que tenemos. (…) nos hemos juntado con dos mentes en ese aspecto, creo que (…) nos rebanamos la cabeza con lo que tenemos para hacer algo, pero hay gente que no, gente que no tiene esa capacidad de creatividad, entonces, (…) Si están en tu misma línea, (…) tienes la suerte, ¿no? Porqué otra vez, a lo mejor, te dices... “No, no, no, no, … yo a este no lo quiero en clase. A lo mejor, la visión o lo que sea, a lo mejor tienes muchas cosas que te echa para atrás… (EP3).

- … pues espero que relacionándome con personas que piensan un poco como tú, llegar a un lugar en el que - claro que no va a ser de piruletas, y arcoíris, obviamente, porque en todos los lugares hay problemas- pero por lo menos, que remen un poco en la misma base educativa, en la que tú estás, o por lo menos con respeto a los niños. (G2P2).

- … al final creo que es más fácil llevarte bien con gente que tienes los mismos gustos como es tu trabajo. Y son muchas horas. Al final es muy importante llevarte bien porque en el trabajo al final casi pasamos más horas que en casa. (EP1).

- … entiendo que, en la educación si no creo en lo que hago, no se lo voy a trasmitir al niño. (…) llamo a la puerta (de la directora) y digo: “Por favor, es que esto, ¿cómo lo hago? Porque yo no puedo hacer una ficha (…) para que aprenda lo que es un círculo.” Entonces dice: “Estoy de acuerdo contigo” -pero lleva poquito de directora-. Vamos a ir subiéndonos todos al carro, para poder ir cambiando esas cositas. Entonces gracias a

Dios. Pero es que voy fatal (…) ¡Es que no llevo nada en la carpeta! Yo digo: ¡qué voy a entregar a las familias!" (G2P3).

- … y yo ya dije a la dirección (…): - "Yo, no hago más cosas bonitas para que los papás digan ¡ay qué bonito está!, los niños se van desmotivados porque no lo han hecho ellos."

  Me costó pelearme con compañeras que para el día del padre habían elegido una cosa que el niño ponía en la mano. Y yo hice algo más sencillo, pero lo habían hecho ellos y comprobé que se fueron felices. (…). Y la ilusión de regalar algo de ellos no se compara con nada, y algo aparte, que saben que no lo han hecho ellos. Entonces (…), si algo no me cierra [encaja] voy a buscarle la vuelta, no me conformo. (G2P5).

### Organización y gestión escolar en el desgaste docente

Un hallazgo central en la percepción del profesorado se relaciona con los aspectos de la organización y gestión escolar. La limitada disponibilidad de tiempo, junto con demandas adicionales, como la rigidez de los horarios, la insuficiencia de personal de apoyo, la cobertura de aulas ante ausencias, la escasez de recursos y las condiciones físicas inadecuadas de los centros, incrementa la carga laboral, dificulta la realización de tareas no lectivas y afecta al desempeño profesional, ampliando la extensión de la jornada laboral. Estas experiencias se reflejan de manera directa en las vivencias cotidianas del profesorado de su práctica docente, como se evidencia en los *verbatim* presentados a continuación.

- … falta tiempo de reflexión entre los profesores … (G2P5).

- … a mí también me agobia mucho lo de los tiempos (…). De a esta hora al patio, a esta hora a comer, a esta hora, tal, y es como, si el niño necesita más tiempo para ponerse el abrigo o está súper enrollado en la propuesta que hemos puesto, ¿por qué le tengo que cortar esa emoción y esa destreza que está adquiriendo por irnos, que nos tenemos que ir, que tenemos que desayunar? Y a mí es que eso me agobia muchísimo lo de los tiempos. (G1P4).

- … horas lectivas y horas no lectivas. Pues que este cuaderno que tú vas a hacer de observaciones evidentemente en el aula (…) Necesitas un espacio y un tiempo para dedicarle a registrar lo que tú has visto (…). Yo necesito que en mi jornada laboral haya un tiempo mínimo en el que yo pueda dedicar a registrar eso, por supuesto a prepararlo

de mañana, por supuesto a dedicarle a una familia para poder comentar con su familia esto que yo he observado, tanto si es una dificultad como si es un logro. Muchas veces, cómo hay poco tiempo para las tutorías con la familia, parece que solo quedas con la familia cuando hay una dificultad o hay un problema y sería genial poder hablar con las familias, esto que hablaba GDP3 [madre de día], “es que yo puedo dedicarle una hora a cada familia para explicarles cómo en este trimestre hemos conseguido esto”. (G1P1).

- Nosotras hacemos las actividades en los momentos de la siesta o hay muchas compañeras que se quedan después de su horario laboral porque son muy pequeños y no puedes al final, organizar algo con ellos dentro del aula. (…) Por ejemplo, las notas, cualquier manualidad que tú no las puedes hacer con ellos, porque al final dejas de prestarles atención. (EP1).

- … también soy coordinadora y con el horario en el que estoy yo en el centro, que al final es el horario que están los niños, no abarcas todo, y eso también te genera una ansiedad de decir, no llego a todo, tengo que organizar todo el ciclo, tengo que ir a por material, me tengo que reunir, ¿tengo qué tal?, menos un día que tenemos reunión de nivel, con mi pareja que al final hay muchos niños de necesidades educativas especiales y tienes que hacer el día, tienes que hablar de ciertas cosas del aula y demás, que tampoco puedes hacer otras cosas. Y luego que si en el claustro, si nos reunimos, tampoco puedo hacer nada. (G1P4).

- … y no hay tiempo , no tenemos tiempo, porque al final lo que también pedimos es menos horas lectivas, tener tiempo para preparar, o sea, es que es como el 0-3 que necesita unos espacios cuidados, una vinculación, eso requiere tiempo, tiempo para preparar esos espacios.  Yo no puedo montar un aula en 5 minutos porque me toca irme a horario ampliado, a cubrir un desayuno si no falta una compañera, yo no puedo tirar 3 cosas en el aula si queremos hacer bien nuestro trabajo. (G1P5).

- … el tiempo que tienes como es tan corto, y no llegas a tener tiempo a debatir de forma positiva, termina a veces, habiendo esos roces que se crean porque no tienes el tiempo, estamos enseñando a los niños el trabajo colaborativo y creo que falta mucha preparación de los profesores a aprender a trabajar de manera colaborativa … (G2P5)

- … iba corriendo por todas las aulas. Y luego yo que me metía, porque si no me metía allí, pues todavía tenías un problema, porque no tenían mano. (ED1).

- … el día que se pone una profe mala las demás profes se quedan sin apoyo porque la profe de apoyo se tiene que quedar dentro del aula. (EP1).

- … pues la directora y la secretaria se han tenido que meter en las aulas … (G1P2).

- G1P1: Depende también de muchas cosas. Si en el ayuntamiento no se cubren las bajas, (igual en el ayuntamiento de otra comunidad sí), no se cubren las bajas igual en una privada o en una pública. G1P4: Es que también depende porque, por ejemplo, si en el primer trimestre alguna de bebés, por algún motivo, tiene una baja o incluso se contrata más tarde a la gente. Porque, claro, como empiezan poquitos, como es tiempo acogida, como van poquitas horas, … pues no cubrimos esa plaza. Si alguien se pone mal o la operan o cualquier cosa y está 15 días sin venir, pues vamos tirando, ayudándonos unos a otros ... (GD1).

- … y entonces, pues como somos pareja educativa, pues vamos saliendo cuando está nuestra clase tranquila y dejamos de atender a nuestros niños, para ayudar a otro nivel. Porque luego igual, también [en] 2-3, “como ya son más independientes, no pasa nada. No hace falta que los ayude nadie”. Y en bebés, “bueno, es que como son tan pocos, pues que se junten las clases y ya está, no pasa nada”. Y al final, pues eso también se ve... nos vemos muy afectadas en ese sentido. (G1P4).

- G1P5: porque ese trabajo se hace en casa, ese trabajo allí no se puede hacer, se hace primero porque no hay recursos, ¿dónde están los portátiles o los ordenadores? G1P4: Hay un ordenador para todas. G1P5: y no es portátil, por lo tanto, en la siesta, qué es el único rato que tienes, si tus siestas son afables y puedes, ¿vale? Y no te toca cubrir dos aulas. Y, además, ahí no puedes salirte al ordenador a rellenar los DIAC, a programar, a chorrocientas cosas que conlleva el seguir un proyecto educativo. (GD1).

- … garantizar el mínimo, los niños no pueden pasar frío, los niños están en el suelo. Si el sistema de calefacción no funciona y tenemos la posibilidad de poner unos radiadores ... (EP5).

- G2P4: Ya no hablemos de las condiciones de la escuela, que está todo roto, que debemos de tener cuidado con los niños para que no se hagan daño. G2P2: Estas cosas también son para resaltar. G2P4: Yo tenía una niña (…), que tenía levantado el suelo y se ha tropezado y se ha hecho daño a la rodilla. Y yo he tenido que hablar con los padres. Lo siento mucho, es que... Cosas así. (GD2).

Asimismo, las demandas que se originan dentro de la institución educativa suscitan emociones negativas, como la culpa, frustración o agobio, que refuerzan la percepción de sentirse desbordados por las exigencias laborales del entorno escolar. Estas experiencias

inciden de manera directa en la configuración de su sentido profesional y en la vivencia de su vocación docente.

- G1P4: Y cuando vas al médico, te sientes culpable. G1P1: Porque dices, si yo falto, estoy pringando a mi compañera, estoy pringando a mi grupo, estoy... Y vas enfermo a trabajar porque sientes que, si no, entonces a veces se desmorona. (GD1).

- … simplemente el hecho de ir al baño [con los alumnos], de verdad, como angustia. Decir ¿qué está pasando? ¿qué está ocurriendo? Dentro de nada tienen que estar dormidos, porque es necesario el descanso, luego tengo que ir al patio, porque luego tenemos que volver: ¡ tu, tu, tu, tu…tu, tu, tu ! Luego, luego, luego, luego, luego… (… ) Tienes una angustia encima de decir: ¡Qué calidad estoy dando a los niños! (…)... en ese momento, diga no puedo más, se altere, se desahoga. Somos personas (…) muchas veces nosotros realmente nos frustramos y demás porque no llegamos. (EP3).

- Creo que hay un normalizado, un estado físico de alerta constante, pero en el día a día en el aula, (…) el momento de las comidas era el peor del día (…) porque tienes una gran cantidad de niños con una misma necesidad, que es comer que es una necesidad básica del ser humano, que tú intentas hacer, encima, de la manera más respetuosa para ellos. Tienen todos hambre. Bueno, les pongo a comer todos a la vez, 20 niños de 2-3, cada uno con su autonomía. Con un carro que te viene de comida que tienes que servir, que tienes que estar pendiente de las alergias. Este plato para esta niña, pero que ninguno se le acerque, que ella no meta la mano en el plato del otro y se coma algo que no pueda. O venga, no. Voy a hacerlo más respetuoso, tiene que ser un ambiente más tranquilo, voy a hacer grupitos pequeños, voy a estar cuidando de comer a estos, mientras los de ahí están sin atender, … porque en el caso de la comunidad, no tienes una pareja educativa que pueda estar, unos están jugando o les estás conteniendo, porque tienen hambre, porque llevan aquí desde las 7 y media de la mañana y ven la comida y quieren comer. Por falta de recursos es un momento muy estresante, porque no tienes recursos para abarcar todas las necesidades de comer en el aula. (G1P3).

### *Mirada del docente sobre su desempeño y su vida personal*

Los resultados de este tercer pilar, centrados en la percepción de los docentes del 1º ciclo de la CAM, muestran barreras y oportunidades en su desempeño laboral vinculado a los

alumnos y sus familias, la formación profesional, la vida personal y factores que emergen relacionados con su salud.

**Relación con los alumnos de 0-3 años**

Entre los resultados hallados, se evidencia que la relación alumno-docente está caracterizada por un profundo amor por la infancia y por la percepción del alumnado como "semilla" que debe ser respetada en su proceso, cuidada y acompañada para favorecer su pleno desarrollo. En esta relación se identifica un estrecho vínculo afectivo en el que el docente se reconoce como apego seguro para la infancia, dando sentido a su vocación docente. A continuación, se presentan los *verbatim* que ilustran estos subtemas.

- … porque por suerte o por desgracia dejamos una semilla, una huella, y tan importante es que la huella sea lo mejor posible para los maestros del 3-6 y para los niños, y para las familias, y para el futuro. Es que son el futuro. Es que son los médicos que nos van a curar, es que van a ser los policías que nos van a ayudar, es que van a ser la gente que nos va a cuidar cuando haya que cambiarnos un pañal cuando tengamos 80 años. Es que lo que creemos, es el futuro. (G1P1).

- [Referencia a la infancia] Esto es una semilla. (ED1).

- … aquí al final solamente es sembrar. Si tú no siembras, no recoges (…) entonces la siembra tú no la ves. (EP5).

- nosotros les enseñamos, les explicamos cantándole la canción, se lavan sus manitas, etc. Igual que el comer, les enseñamos a que vayan cogiendo la cuchara, (...) Pero todo eso tiene un trabajo detrás porque hasta que aprenden a comer... Es muchísimo más lento. (ED4).

- … confío en la enseñanza respetuosa, confío en la disciplina positiva y yo lo sigo haciendo. (…) este año estoy en 2-3 (…) y desde el año pasado trabajo así porque mi compi también está mucho con eso. Y en el primer trimestre ha sido muy duro (…), pero ahora la clase está muy bien y al final somos el sitio seguro de esos niños. Y cuando lo necesitan van a nosotras (…) entonces a mí me merece la pena. (G1P4).

- … el ritmo lo marcan siempre ellos así que somos muy flexibles porque nos trabajamos con peques y no con ordenadores. (EP1).

- [En el periodo de adaptación] … le acompañas: “es normal que estés triste, se ha ido mamá, pero luego va a venir”. Pero además es que todo lo que tú les dices desde pequeños, es que ellos te entienden. No es que a lo mejor entiendan esa estructura de frase tal y como se la dices, pero entienden tu tono de voz, cómo los acompañas … (ED2).

- … si la base emocional la vinculación, la seguridad y la contención [autocontrol] está hecha lo demás viene solo. (G2P5).

- … hay muchas veces que nosotras nos ponemos malas, tenemos días libres, etc. Nosotros siempre tenemos el cuadrante de cada peque con lo que come, no come, alergias... Todo muy especificado para que la profe que venga haga lo más posible, parecido a ti. (…) Por ejemplo, la profe de apoyo se tiene que adaptar (…) lo máximo posible a lo que hace cada profe. (EP1).

- … yo creo que esto es un trabajo que hay que vivirlo. No sé, yo pienso que, si no se da la vocación, obviamente, si no fuese vocacionalmente, yo no estaría aquí. Y no todo el mundo vale para este trabajo. (EP3).

No obstante, el análisis muestra también un malestar significativo que está estrechamente relacionado con la incapacidad percibida para cumplir con su propósito vital en relación con la protección de los derechos de la infancia. Este deseo de fidelidad a este compromiso docente convive con el sentimiento de frustración reflejado en la expresión “no es que no quiera, es que no puedo”, provocando una tensión entre una preocupación genuina por la infancia y las dificultades para garantizar su adecuado cuidado y educación.

- [Contexto: En el aula] “… tú debes tenerlo todo libre, pueden estar todos los juguetes a disposición y a la altura de los niños para que ellos lo escojan a su criterio. (...) ¡Pero es que no puede ser! Estoy sola en el aula, no puedo dejarles todo. (EP5).

- G2P2: … vamos a poner las cosas claras. Hay cosas que no resolvemos en la escuela infantil. Así de claro. O sea, hay que decirlo. Pues muchos conflictos en los que ellos se sienten mal y tú no tienes cómo solventarlo. Un niño se hace caca y tienes aquí otro que se ha matado y ese niño se queda con su caca no sé cuánto tiempo porque no te da tiempo. G2P4: Hay que hacer triaje, a ver cuál va el primero. (GD2).

- … es una realidad, y sí que afecta a los niños. Y alguna vez vas a tu casa sintiéndote fatal porque tú no quieres hacer eso, pero es que no puedes hacerlo de otra manera. (G2P2).

- … tenemos una frustración enorme de gente que no comprende lo que es el 0-3, y además no tiene recursos para atender todas las necesidades que necesita el 0-3. Porque el 0-3 son cuidados. María Montessori habla de eso. (…) primero van los cuidados. El vínculo a través del cuidado (…) la base que es entender con qué estás trabajando (…) No puedes mirarlos, claro. Es que vale, lo puedes hacer un día, a costa de mucho esfuerzo. Eso en el tiempo es insostenible. Te vas a quemar. Es imposible. (…). Entonces, cuando no se llega, no se llega. Y al final esa frustración te lleva a la mala praxis: A gritar. Y es la realidad que hay. Entras y la realidad es que hay mucha gente que grita, que está desbordada emocional y económicamente. (ED1).

- [Contexto: Prevención de riesgos laborales]… por ejemplo si yo que estoy con 19 niños porque tengo un niño TEA, bastante afectado, si hay un incendio, si pasa cualquier cosa es verdad que hay un protocolo, pero yo no sé el día que lo haya si se va a poder cumplir, con 19 niños porque yo tengo dos manos, yo tengo dos manos y no sé a cuántos niños voy a poder abarcar (…). Si, los hacemos … pues los simulacros salen bien, claro, porque ese día está todo el mundo en el centro la persona, está pensada, la persona se previene. (…). Este tema de la seguridad es algo que parece que los niños van a ir como el Red Bull, que les van a salir alas y en cualquier momento se puede salir del problema o de la situación grave que pueda suceder. Pero el tema de la seguridad no está contemplado en ningún caso. (G1P2).

- [Contexto: Momento de la comida]… otra cosa, las alergias, las alergias de estar el día a día con una niña que puede sufrir un niño anafiláctico porque tiene alergia a la proteína de la leche, una persona está sola, en el momento de la alimentación con 20 niños en la Comunidad de Madrid. Una persona que al mismo tiempo es uno de esos niños se puede realizar sus necesidades en su pañal y ¿qué haces? ¿Le dejas media hora con sus necesidades en su pañal? ¿Te tienes que ir a cambiarle? ¿Qué haces? Puedes cambiarle entre el marco de la puerta y el baño para poder tener la mirada periférica de seguridad. Ya no te digo en ese momento, a mí en ese momento no me importa nada más que la seguridad, coma, no coma, no me importa, solo necesitamos tener ese entorno seguro. (G1P2).

**Relación con familias de los alumnos**

En este epígrafe se observa que los docentes del 0-3 consideran la relación con las familias como una oportunidad valiosa y efectiva, fundamental para poder acompañarlas en el proceso educativo de sus hijos. Perciben en ellas una necesidad de orientación y, por ello, ofrecen este acompañamiento, aunque reconocen que no siempre es bien acogido.

- … es que es necesario que trabajemos, junto a la familia, porque es el mismo niño, sería imposible lograr una formación integral, si la escuela trabaja por separado de la familia. (G2P5).

- … lo que más me apasiona es el poder ayudar a esas familias que no tienen recursos, que no tienen formación ni conocimiento, porque al final eso se traslada a las criaturas y yo creo que hay una pérdida de talento brutal en la sociedad porque hay criaturas muy potentes pero que viven en un contexto que no les permite brillar (…). Si tú consigues que tenga otra mirada hacia su hijo o hacia su hija, la va a tener ya a lo largo de toda su vida. (G1P5).

- … y es que es tan valioso y tiene un resultado tan efectivo, que me acaba de pasar. Desde yo quedar con una familia y estar hablando con ellos (…), fue un niño prematuro, tiene muchos miedos y decirle: “es que tu hijo aquí se quita los zapatos solo, dale tiempo, mírale como si fuera capaz.” Y yo solo comunicarle ese mensaje a la familia, en un entorno calmado y cuidado, (…) un día para otro la familia creyó en su hijo. (G1P3).

- … [las familias] dicen: “me encantaría tener la formación que tienen ellos [los docentes] ahora mismo para poder acompañar a mi hijo así de bien (…) en casa. (EP3).

- … hacemos escuela de familias. (…) hemos cambiado el concepto, no es escuela de padres, es escuela de familias. Al final es un lugar de encuentro, (…). Muchas veces es poner una puesta en común, una temática y ellos que se abran. Que encuentren un espacio. Y hay veces que hay familias que no hablan, pero escuchan y te está escuchando que hay otro papá que está igual que tú, que no duerme por las noches, o que también su hijo monta una rabieta. Entonces normalizan, a lo mejor, lo que está pasando. (…) Aparte de que los padres puedan entrar a las aulas, que puedan venir a contar un cuento, que puedan venir a hacer un taller de cocina (…). Y luego los momentos de encuentro [en] las escuelas de familias (…) planteas temas … (ED2).

- Mucho [asesoramiento familiar], no todos. Hay gente que es más despegada. Gente que no quiere que les digas las cosas (…) Yo he llamado a padres a deshoras. He tenido tutorías cuando ellos lo necesitaban. He charlado las veces que hagan falta. (EP5).

- Lo que buscamos también (…) es una escuela centro de reunión. (…) Damos formación para padres, también un poco para eso, pero que muchas veces tampoco pueden. (EP3).

Esta relación con las familias se construye sobre la base del respeto mutuo y la confianza. La autoconfianza del docente y su seguridad en la propia labor influye en la percepción que los padres tengan sobre su profesionalidad y en cómo se establece esta relación de colaboración y apoyo al aprendizaje de los niños:

- La familia [del alumno], te va a respetar y te va a valorar si tú te muestras como un profesional. (G2P5).

No obstante, esta posibilidad se ve limitada por diversas tensiones, como percibir la propia desvalorización como docente al ser sustituido por recursos digitales y la mencionada falta de reconocimiento profesional. Asimismo, las nuevas demandas y exigencias familiares junto con el desinterés de algunos hogares generan sentimientos de enfado y frustración. Estas dinámicas, sumadas a las dificultades emocionales y liderazgos ambiguos configuran un escenario complejo que incide en la calidad del vínculo docente-familia. A continuación, se presentan los *verbatim* que ilustran estos subtemas.

- Creo que las redes sociales, (…) que hace mucho, mucho daño y que influyen mucho. Se puede influir de manera positiva, pero también influye mucho de manera negativa. Creo que la información la tenemos a cuentagotas y entonces cogemos un poco lo que pillamos de cada cosa. Sin rigor...Y pues nos aventuramos y ya está, y creemos que lo que pensamos o lo que decidimos es lo mejor y así lo exigimos… (ED4).

- … quizás antes incluso a lo mejor nos escuchaban más, pero porque no había tanta información. Hoy en día hay muchos estilos de crianza. (…) también hay mucha

información en Internet. Entonces los padres escuchan y de lo que escuchan cogen. (ED2).

- … hay una sobreinformación que yo puedo leer disciplina positiva, a través de Instagram, (…), Facebook,… Yo leo sobre disciplina positiva y entiendo lo que me da la gana, y entonces esa disciplina positiva que se hace de así a así, (…). Yo leo y luego me lo aplicó a mí según mi creencia … (G2P1).

- … internet ahora, que se ve mucho que dice, que he visto un vídeo por internet y digo, ¡ay, madre!, ¡agárratelas! (G1P5).

- … no guardo a un hijo, le acompaño y le ayudo en el crecimiento emocional, motriz y todo. (EP3).

- El 1º ciclo de Educación Infantil, yo creo que la sensación que tienen las familias es que dejan a sus hijos ahí, nosotras somos las que los cuidamos y ya está. Creo que no se valora nada lo que se hace. (…) Es que tampoco se interesan en saber todo lo que se hace, todo el trabajo que lleva detrás, todo el esfuerzo, toda la preparación (…) Pero ha hecho pis, ha hecho caca, ha comido y ha dormido… Sí, perfecto, pues ya está. Lo demás, me da igual. (ED4).

- … depende de las familias. Hay familias que le dan muchísima importancia y hay familias que ves que la colaboración es brutal. Y hay otros que te dicen que es muy pequeño, que ya aprenderá. O sea, que no le dan quizás la importancia que tiene o que tú le estás dando como profesional, que sabes que a lo mejor trabajar algo, a tiempo, puede evitar que eso se vaya incrementando y que se convierta en un problema mayor. (ED4).

- … entonces pues tú lo dejas, y sobre todo porque los padres te exigen saber en mitad de la mañana, si el niño ha comido, si el niño ha dormido. (…), es algo que de alguna manera reclaman. (ED4).

- … sí que hay mucha exigencia, por ejemplo, con el tema de la alimentación, con los nuevos “Alimentación de *baby-led weaning* (BLW)". Hay muchos papás que ya vienen como exigiéndote que a su hijo tienes que darle la alimentación así, o que su hijo no come nada de azúcar, que su hijo no quiere determinadas cosas. Creo que sí que hay muchas exigencias y que esas exigencias van un poco ligadas a que como pagan, se creen con el derecho de todo. (…) Yo creo que cada vez las familias, los directores, cada vez exigimos más, porque cada vez hay más avances en cuanto a información, hay millones de cosas y entonces cada vez se exige más, pero se da menos. (ED4).

- Si tienes unas actividades marcadas (...) o hay muchas veces que los peques se ponen malitos (…) y tienes a dos con fiebre, uno con mucha tos al final no la puedes hacer ...

se supone que no se puede ir con enfermedades, pero sí que es verdad que hay muchas veces que se lo saltan. (...) porque a lo mejor les dan la Apiretal o alguna medicación y luego no te das cuenta (…) y vienen y te dicen que ha pasado una mala noche regulera, y clavado, a la hora de comer les sube la fiebre. (...) se supone que no se puede ir con enfermedades, pero sí que es verdad que hay muchas veces que se los saltan. (EP1).

- [Las familias] ... hay veces que te informan y hay veces que no. Hay veces que directamente ha pasado la noche regular y a lo mejor tú ves que a las 8 horas justas has empezado a tener fiebre, y dices, este niño venía con la *Apiretal* o con *Dalsy* dado y ahora ha empezado a subir la fiebre, que se han pasado las horas de tiempo. (ED4).

- … el tema de la disponibilidad que le das a las familias. Porque la privada abre de siete de la mañana a siete de la tarde, la pública de siete y media a cinco y media. (ED2).

- Siempre estamos en contacto con las familias. Les apuntamos lo que comen, lo que duermen, las deposiciones... Cualquier cosita, por ejemplo, se encuentra mal pero solo tiene mucho moquete, por ejemplo, y está molesto. No es necesario llamar porque preocupas. Entonces tú les escribes (…) les llega al momento y su contestación a nosotros también nos llega al momento. (EP1).

- [Sobre la App] … tienes que redactar un poquito cómo ha sido el día, la actividad que has hecho, cómo ha pasado el niño el día, o sea, es un poquito lo que luego le vas a contar a los padres cuando vienen, porque luego vienen los padres y tú se lo cuentas, pero lo tienes que dejar también por escrito … (ED4).

**Formación inicial y continua en la vida profesional**

Los hallazgos del estudio evidencian que la formación de los docentes, tanto en su dimensión universitaria como en la formación continua vinculada al *lifelong learning*, constituye un eje crítico en el desempeño profesional en el 1º ciclo. En esta línea, los participantes describen una escasa y desactualizada formación universitaria para enfrentar los desafíos actuales que surgen en el aula, demandando una formación completa que incluya toda la etapa de Educación Infantil (0-6) en los grados universitarios.

- … porque no tiene sentido que la carrera se supone que es para el 0-6 esté completamente enfocada en todo el 3-6… (G1P1).

- … yo he hecho 0-6 y no hemos visto nada de infantil. O sea, no hemos visto nada de 0-3 en la carrera. Y yo me he interesado por aprender por mi cuenta. (G1P2).

- … en 0-3 la formación. Hay una realidad es que la carrera es una broma. Magisterio es una broma. Yo lo que he vivido. O sea, yo me he sacado la carrera, así…fácil. Es fácil. Pero que es una carrera que literalmente he tenido asignaturas de esto que decían Pinta y Colorea. Es que yo he tenido asignaturas así. Me han hablado "programa". Bueno, no me has explicado la realidad que yo me iba a encontrar. Entonces, creo que es mucho más necesario hablar de neurociencia, de cómo funciona el cerebro de los niños, de cuáles son las etapas reales de los niños. No entienden los docentes que le piden cosas a los niños que su cerebro no puede hacer. (ED1).

- [Sobre la formación universitaria actual]. Creo que, a día de hoy, la gente que viene de prácticas no sabe lo que es un niño, no sabe lo que está estudiando. Llevo 11 años trabajando, más o menos, algo más, entonces, no sé, y los chavales siguen estudiando lo que yo estudiaba.... Invertiría en una actualización del profesional. Ahí es lo principal: La visión de la infancia, de la importancia que tenemos, de que nos lo creamos de una santa vez, ya no solo la gente que nos vea, sino nosotros mismos, … (EP3).

- … en la universidad, no me gustaba nada de lo que estudiaba. No entendía nada. La verdad que todo lo que sé, lo he ido buscando. Me he cogido el libro de Waldorf. Me he cogido el libro de Montessori. Me he cogido el libro de no sé qué o me he ido a una escuela a ver qué estaban haciendo allí. La verdad que la educación formal me ha aportado bien poco en general. Y luego he seguido estudiando. (G2P2).

Asimismo, se muestra una necesidad de formación continua en la educación de la primera infancia que incluya la adquisición de conocimiento científico riguroso relacionado, especialmente, con la neurociencia aplicada al aprendizaje y la gestión emocional.

- … apoyar un poco más lo formativo dentro del profesorado, sobre todo lo que tiene que ver con la educación emocional, la neurociencia estaría muy bien para empezar a basar nuestras cosas un poco más en lo que se puede demostrar y no tanto en lo que queda super bonito y... hay límites, límites, es muy importante que aprendamos que aparte del respeto a los peques es importante saber llevarlos en un lugar seguro para que puedan explorar....hay una cosa que se salta mucho, la que tiene que ver con el respeto y ese es el límite, es fundamental. (G2P2).

- … yo tengo toda la parte práctica, que sé que hay un montón de cosas que funcionan y ahora estoy buscando el apoyo científico, desde cursos, libros y tal, para saber explicar realmente por qué eso funciona así, y de cara a padres o de cara a gente que se va a poner a estudiar. (G2P5).

- La ciencia creo que está avanzando muchísimo en eso, la neurociencia está poniendo mucho foco también en el cerebro infantil y yo tengo esperanza. (G1P1).

Asimismo, se denuncia y demanda la importancia de esta formación específica en el ámbito sanitario, al tener que enfrentar situaciones que ponen en riesgo la vida de los pequeños generando angustia en los docentes que perciben se perciben como incapaces ante la falta de recursos personales ni formación necesaria, para atender y proteger a sus alumnos en el aula.

- Yo tuve un niño que con alergia a la proteína de la leche. Y eso era una ansiedad tremenda. Porque (…), lo primero. Debías tenerlo aislado. Yo no podía tenerlo con los otros, porque eran niños de un añito. Era un 1-2. Entonces, (…) si nos miraran a las profes de infantil en general, y creo que un poquito más en particular las del 0-3., nos hicieran una radiografía de nuestro corazón, la cantidad de micro infartos que hemos tenido. Brutal. Porque era …

  - No toques.
  - No le des más cuánto.
  - Lávale el primero.
  - Ponte allí.
  - ¡No te muevas!

  Estás sola en tu aula. (…) La adrenalina la tenía allí. (…) Es autoformación. (…).Yo he ido a la asociación española de alergias (AEPNAA). (…) Hicimos un grupito. Nos formamos. Luego le contamos a las profes. Pero claro… (EP5).

Frente a esta ausencia de formación, se observa que los docentes del 1º ciclo poseen un gran interés en su propia formación pedagógica. Son profesionales expertos en metodologías educativas y en infancia, comprometidos con una actualización constante. Sin

embargo, esta situación genera frustración ya que las aulas no cuentan con las condiciones necesarias para implementar lo aprendido.

- … soy maestra de Educación Infantil. Además, estoy formada en un máster de pedagogías activas. (G1P3).
- … tengo una compañera que dice quiero compensar, a mí (…), me educaron de otra forma y yo viví esto de otra forma. Y ahora os veo a vosotros y es que sabéis mucho… (EP3).
- Me siento bastante frustrada. Porque cuando te implicas mucho con las cosas (…) Además, llevo tres años en un grupo de disciplina positiva. Y claro, es muy frustrante. Porque llevar la disciplina positiva, ya de por sí es muy difícil porque como persona, no lo tienes dentro. Es otro tipo de educación. Y cambiarlo ya es muy difícil, pues entonces mételo en una escuela. Porque una escuela es tradicional, y entonces claro, es una frustración muy grande. Porque sientes mucha culpa. Que no has hecho esto. Es un poco así. Es lo que trabajo diariamente. (G2P2).

Por último, en algún caso se subraya que el intercambio formativo entre docentes, tanto dentro como entre centros educativos, se configura como un recurso valorado personalmente pese al coste económico que les supone, porque permite promover la construcción colectiva del conocimiento experiencial.

- … una vez se nos invitó a una escuela de Barcelona y la verdad que el director (…) organizó tres días para que nosotros fuésemos a Barcelona, viésemos estas escuelas y lo que viésemos lo trajésemos aquí. Entonces, hicimos el viaje, todo lo pagamos nosotros, lo único que nos llevamos fue, pues eso, [te] daban la ayuda de que durante dos días [pudieses] faltar trabajar para empaparte esas cosas. (EP3).

En definitiva, la evidencia converge en la necesidad de modelos formativos más pertinentes, actualizados y articulados en el periodo universitario, así como de manera sostenida que acompañen el desarrollo profesional docente a lo largo de toda su trayectoria.

**Relación con la propia familia**

Los docentes del 1º ciclo manifiestan percepciones complejas sobre su desempeño profesional en relación con la familia y la conciliación trabajo-familia. Por un lado, estos profesionales del 1º ciclo perciben la familia como un apoyo económico esencial, pero sienten angustia por no poder cubrir las necesidades básicas del hogar debido a los bajos salarios.

- … tampoco puedo mantener a mi familia, tampoco puedo ser maestra de una escuela infantil. Porque a mí no me llega el sueldo. No sé a vosotras, pero yo salgo de mi trabajo, y me hago animaciones infantiles, a mis 35 años. Y hay un momento que dices. ¡No puedo más! Porque tienes que complementar tu trabajo. Porque con un sueldo mínimo, que es lo que ganamos, no puedes pagar un piso. No puedes pagar la comida. Y ya ni hablar de que te apetezca un día ir a cenar… (G2P2).

- Yo estoy sola, y ahora mismo a veces vivo de ayudas. Estos días me regalaron una tarjeta regalo, y les tuve que decir a mis hijas, perdón os iba a querer comprar algo pero lo usé en el supermercado. Y vas tirando. Y también estoy intentando cuidar un niño (…) ojalá ese sueldo, porque (…), no necesito mucho más, simplemente para no sentir ese ahogo... (G2P5).

- Es mi frase de “me puedo dedicar a lo que me gusta gracias a mi mujer”. Yo siempre digo, “soy un mantenido”. (…) Mi preocupación es si un día pasa algo fatídico, mi mujer fallece o lo que sea, y ese es el problema. Yo con dos niñas, con mi "mierdi sueldi" a estar aquí. (EP3).

- … pues por dar de comer a mis hijos termino trabajando en la escuela infantil. Bueno, por dar de comer a mis hijos, por intentar hacer el pino o no sé, porque con ese sueldo dar de comer a mis hijos es complicado. (G1P5).

Esta vulnerabilidad económica se suma a la sensación de infravaloración dentro de su entorno cercano, donde experimentan burla, incomprensión y falta de reconocimiento hacia su labor.

- … ya mis amigas me decían, es que yo no sé cómo puedes trabajar en el 1º ciclo, si solo es cambiar pañales y darles de comer. Y era como, es que no, no entendéis de qué va esto. (G1P4).

- Mi padre, mismamente, cuando yo decidí que quería estudiar Educación Infantil, me dijo una frase que dicen mucho que es para la escuela de los cagones. (EP1).

- En mi casa mi marido no entiende, dice:" pero por qué vienes tan cansada? Si eres profesora de Educación Infantil."

  Digo:" Porque me exige muchísimo, tanto físico como mentalmente, todos los días." (G2P4).

- … lo tenía súper claro, pero llegó la hora de decidir, yo era muy buena estudiante, y mi madre: "¡qué dices!, ¿magisterio? " ¿Qué estudié? Química. ¿Sabes por qué? Porque al final hay mucha presión, (…) por lo menos en mi época, cuando yo estudié estaba muy mal visto el magisterio. Era como, … se requiere un 5. (…) [Recordando las palabras de su madre] ¿Dónde vas tú? ¿No? Para la única que tengo que estudia, que es buena estudiante, ¡no! (G1P5).

- [Familiares le dicen:] ¿Qué les enseñas, los colores? Yo es que tengo familia en el pueblo, que entonces son muy cerrados. (…) Y es como: "les enseño a ser ellos." (G1P4).

Por último, junto a estas experiencias surge también un sentimiento de culpa por cuidar a los hijos de otros, pero no atender a los propios. Asimismo, se visualiza la necesidad de espacio privado para el autocuidado y para el cuidado de la propia familia.

- Yo tengo dos hijos. Creo que ellos se lo merecen. Entonces si yo no estoy bien, no les voy a cuidar a ellos bien. Entonces para mí no tiene sentido cuidar a otros niños y no poder cuidar a los míos… (ED1).

- … para que veáis al punto que me hace ver esto, mi hijo mediano me dijo: "es que quieres más a tus alumnos que a nosotros", porque claro, yo estaba ahí haciendo informes. Y yo le dije, no cariño, es que tengo que terminar los informes. (G1P5).

### Salud física y emocional del docente

Los relatos de las docentes muestran que la salud física y emocional constituye una preocupación central en su desempeño profesional. Identifican exigencias físicas del trabajo como cargar bebés, trabajar constantemente en el suelo o atender de forma continua las necesidades de los niños, que se combinan con elevados niveles de estrés laboral y generan diversas afecciones. Entre las consecuencias percibidas destacan dolores de espalda, problemas estomacales, frustración, ansiedad y otras molestias que atribuyen directamente a las demandas del puesto, con un incremento a medida que se va adquiriendo más edad. También se resalta la necesidad de apoyo psicológico para sobrellevar el día a día.

- G2P2: … Es una carga sobre tu persona, y a mí, por ejemplo, me afecta en mi trabajo, porque cuando salgo de mi trabajo veo todo lo que he hecho ese día, porque, con sinceridad, es muy bonito, pero es muy cansado, muy, muy, muy cansado, o sea, trabajar todo el día en el suelo, los pesos que cargas, tener siempre que gestionar emociones en peques de 2-3 es súper complicado. Para mí eso, es lo que más, ¿no? G2P5: Es lo que más, la energía que me pesa. G2P2: Si uno detrás está mordiendo, otro se está subiendo aquí, cual se mata, cual no está aquí, y tú siempre estás alerta, y eso es muy difícil, el nivel de ruido que hay en el aula es impresionante, o sea, yo salgo como si me hubiera pasado un camión por encima, muy poca gente lo entiende. (GD2).

- … como no lo puedo hacer, (…) te vas a tu casa con la angustia, con la espalda mal porque le has querido cargar en lo que has podido, lo has cogido en brazos, pero mientras, te vas mal de la espalda, mal del corazón porque sufre por ese niño, mal porque le has gritado a tu compañero en el desayuno porque estás hasta aquí. Te vas mal. (G1P1).

- A nivel emocional, yo creo que en este caso que estamos hablando de este estrés que vivimos, es muy difícil cortar porque es un trabajo muy emocional. Es un trabajo emocional para con las familias, de acompañar, de sostener, sostener a las criaturas en el aula, sostenerte tú, sostener a tu pareja educativa (yo que trabajo en el ayuntamiento), (…) de ser fluida, yo también soy fluida, pero mi directora me va tirando de las orejas, ¡qué a mí, eso me revuelve!… (G1P5).

- … me encantaría serlo siempre [maestra de 0-3], pero creo que no es un trabajo que sea para toda la vida. Lo primero, el cansancio físico, el cansancio físico a nivel coger peques, que es estar todo el rato en el suelo, porque ellos son muy chiquititos, entonces nosotras

estamos todo el rato tiradas, entre comillas, en el suelo con ellos. Nivel físico, la espalda, todas mis compañeras que se han jubilado estos últimos tres años han estado operadas de la espalda en sus últimos años de trabajo. (EP1).

- Ninguna se veía con 60 años trabajando en Educación Infantil. Sabían que tarde o temprano iban a tener que cambiar de trabajo. (EP5).

- … yo creo que nosotros necesitamos un acompañamiento psicológico porque recibimos, o sea, contenemos niños, contienes al equipo directivo que también te viene de una forma y entonces guardas, guardas, pero luego tienes que estar súper bien para ese niño y estar entera. (G2P5).

Estas experiencias evidencian el impacto sostenido y global en el bienestar docente por en su desempeño laboral en el 1º ciclo.

- G1P3: No solo es emocional, sino que es muy corporal. Es que tú estás dando tu cuerpo para los cuidados de esos niños. O sea, tu cuerpo está siendo tocado por 20 niños y estás cogiendo un niño en brazos mientras estás haciendo otra cosa. O sea, la carga emocional y la carga corporal, es brutal. G1P1: Y todo lo psicosomático pasa por el cuerpo. (GD1).

Concluimos este apartado con este último y significativo *verbatim* de una maestra que resume los resultados de este 1º ciclo de Educación Infantil y que, además, anticipa algunos indicios de los hallazgos obtenidos entre los docentes del 2º ciclo de Educación Infantil que se exponen en el siguiente apartado.

- O sea, que yo no me presento a las oposiciones porque diga, es que mi sueño es estar en segundo ciclo, porque se trabaja no sé qué, porque podría hacer, porque lo que sea. ¡No! Yo en realidad me quedaría en la escuela infantil en 1º ciclo para siempre. O sea, yo solo paso por ese proceso tan horrible, (…) por el dinero, por la estabilidad, porque ser funcionario es un poco distinto. (…) porque luego hablas con compañeras de segundo ciclo que dicen: son los mismos problemas, o sea, no te imaginas que esto es la panacea (G2P2).

### 5.2.2. Resultados en el 2º ciclo de Educación Infantil

A continuación, se presentan los temas que emergen de este análisis junto con los *verbatim* representativos de docentes y directivos que realizan su actividad educativa en colegios públicos, privados y concertados en el 2º ciclo de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid. Estos hallazgos reflejan percepciones, emociones, actitudes y valores que emanan de su relación con los tres pilares educativos mencionados.

La Tabla 17 sintetiza los núcleos temáticos identificados proporcionando un marco orientador para la posterior interpretación de los resultados.

**Tabla 17**

*Temas y subtemas extraídos en el análisis de la percepción del docente de 2º ciclo en relación con los pilares educativos*

| Sociedad y sistema educativo | Institución educativa | Docente |
|---|---|---|
| **Transformación social e impacto en la Educación Infantil**<br>- Aceleración social y avances tecnológicos<br>- Desbordamiento en el núcleo familiar<br>- Riesgos percibidos en el desarrollo integral de la infancia<br>- La Educación Infantil como soporte social y educativo<br><br>**Tensión entre las políticas educativas y la realidad escolar**<br>- Nuevas demandas profesionales: burocracia, tecnología, formación (inglés)<br>- Reivindicación de un pacto educativo estable y global<br>- Desafíos de la inclusión educativa<br>*Incremento del número de alumnos con NEE<br>*Desasosiego y límites ante la falta de recursos<br>- Insuficiente inversión en educación<br><br>**Infravaloración social de la etapa 0-6**<br>- Falta de reconocimiento de la profesión docente<br>- Concepción asistencial de la etapa<br>- Invisibilidad del desempeño<br>- Factores vinculados: ser mujer joven<br>- Mayor injusticia y desvalorización del 1º ciclo (0-3)<br><br>**Evidencia del desgaste docente**<br>- Malestar emocional ante las barreras del sistema<br>- Repercusión en la calidad educativa | **Liderazgo integrado en el centro educativo**<br>- Valoración de la etapa de Educación Infantil<br>- Propósito institucional: misión, visión y valores educativos<br>- Plan estratégico integral definido: formación y pertenencia<br>- Barreras en el liderazgo: diferencias entre los tipos de centro<br><br>**Clima escolar positivo**<br>- Influencia del liderazgo en el clima escolar<br>- Relaciones con vinculación, apoyo emocional, reconocimiento y sintonía en los valores educativos<br>- Feminización de la profesión<br>- Factor facilitador: claustro docente con diversidad de género<br>- Barreras en el clima escolar: el juicio y presión sobre el docente<br><br>**Gestión y organización escolar en el desgaste docente**<br>- Limitaciones de tiempo en la jornada laboral no lectiva<br>- Déficit en la planificación organizativa del equipo directivo<br>- Rigidez de horarios<br>- Recursos humanos insuficientes<br>- Necesidad de espacios apropiados<br>- Emociones desagradables: inseguridad, incapacidad, frustración | **Relación con los alumnos de 3-6**<br>- La infancia protagonista del proceso educativo<br>- La relación docente-alumno basada en amor por la infancia, vínculo seguro y acompañamiento respetuoso<br>- Malestar emocional ante las barreras en el aula<br><br>**Relación con las familias de los alumnos**<br>- Las familias, influencia de los cambios sociales en la educación de la primera infancia<br>- La relación docente-familia, la confianza, la sintonía y el asesoramiento como elementos clave<br>- Barreras familiares generadoras de desgaste docente<br><br>**Formación inicial y continua**<br>- Limites en la formación inicial: FP y Grado universitario<br>- Mayor formación continua significativa y personal: gestión emocional, atención a la diversidad<br>- La formación<br>*Factor de protección ante el desgaste<br>*Dinamizadora de cambios laborales<br><br>**Relación con la propia familia**<br>- El cuidado de la propia familia: la culpa e inseguridad<br>- Establecimiento de límites en la prevención de los conflictos entre el trabajo y la familia (WFC)<br>- Controversia en la asistencia de los hijos al propio centro educativo<br><br>**Salud física y mental**<br>- Desgaste físico y emocional del desempeño<br>- Demanda de competencias emocionales y apoyo psicológico |

### *Mirada del docente sobre el sistema educativo y la sociedad*

Los hallazgos obtenidos en este primer bloque reflejan las vivencias que trasmiten estos profesionales de la CAM en relación con las barreras y oportunidades que proporcionan la sociedad y la legislación vigente en su desempeño docente.

#### Transformación social e impacto en la Educación Infantil

Los discursos de estos profesionales evidencian una percepción compartida sobre los cambios sociales actuales caracterizados por la inmediatez, la aceleración del ritmo de vida, la creciente presencia de la tecnología y la escasa valoración social de la infancia. Estos factores están reconfigurando profundamente la educación y la atención educativa en los primeros años. Se muestra que la intensificación de las jornadas laborales de las familias y la expansión en el uso de dispositivos móviles, han modificado las dinámicas educativas y comunicativas al señalar un desbordamiento emocional en el núcleo familiar que es interpretado como una respuesta adaptativa ante la falta de tiempo y recursos. Esta sobrecarga familiar es acogida por la escuela, lo que otorga mayor protagonismo a las demandas parentales y reduce el foco en las necesidades de los niños.

- no sé qué está pasando en esta sociedad, [las promociones de alumnos] vienen muy, muy guerreras, las normas, es toda la inmediatez (...) y luego los veo muy digitalizados. El tema pantallas, yo en mi clase tengo pizarra normal, la verde, y luego tengo pizarra digital, pero yo la pizarra digital yo la llamo pizarra, y ellos me dicen: "no, no, eso es una tele". Digo: "no es una pizarra digital, lo que pasa que es grande, y tú la puedes tocar". Ellos se piensan que yo tengo una tele en mi clase como en el salón de tu casa. (…). Entonces es ver la pizarra, la pantalla y quedarse quietos. (EP8).

- La sociedad está cambiando y dentro de 10 años auguro que será muy diferente, habrá más tecnología, los padres seguirán trabajando muchísimas horas, y nuestro papel ha cambiado muchísimo, mucho, mucho. (…) Creo que se nos da, quizás, menos valor y que el protagonista ahora parece que no son los niños, sino los padres. (EP2).

- Yo creo que al final hay muchas familias que no tienen recursos para decir: “Es que necesito un momento de tranquilidad”, entonces, te enchufo el móvil. El primer día te lo

enchufo cinco minutos, el siguiente diez y el siguiente ya forma parte… o sea, es móvil personal del niño más que del padre... (G4P4).

- … [el hijo] tenga una rabieta, un comportamiento fuera de lugar y no tenga [la familia] habilidades, la energía, la vitalidad para poder sobrellevar esa situación. Entonces, al final todo el peso que se puede hacer desde el colegio creo que es fundamental. Y es que pasan muchísimo más tiempo allí que en sus propias casas. (EP9).

Asimismo, se advierte el impacto de este ritmo social y la exposición temprana a las pantallas, generadoras de pasividad en la infancia y factores que limitan su desarrollo integral al desatender procesos evolutivos fundamentales en estos seis primeros años. En este sentido, la Educación Infantil es vista como una oportunidad para mitigar tales déficits.

- … creo que infantil compensa muchísimo todas las carencias que ahora mismo hay en las familias, en los peques. (EP7).
- Pues hay muchos niños que con un año ya empiezan a andar. Y en muchos momentos, el carro lo veo como una estrategia de supervivencia, tienes que ir rápido, mucha gente, pues no pasa nada. Pero el niño tiene que ser estimulado motrizmente, porque creo que es lo primordial en su desarrollo para que luego haga todo lo demás. (EP2).
- … yo creo que [los niños] no son nada tontos, pero están poco acostumbrados a hacer cosas con pausas. Todo tiene que ser muy rápido, todo tiene que ser muy veloz, que puede ser producto de la sociedad, de las pantallas, de los videojuegos, de las mil actividades a las que les tenemos inscritos. (ED3).

Asimismo, la percepción docente refleja que los cambios sociales recientes han modificado la concepción de la Educación Infantil. Actualmente, la escolarización temprana responde a una demanda social generalizada en los hogares con niños de 3 a 6 años, siendo un pilar social necesario para la conciliación familiar, lo cual contrasta con el carácter voluntario de esta etapa educativa a nivel legislativo. Al mismo tiempo, se observa una tensión entre la función de conciliación exigida por los entornos familiares y la función educativa para la que fue creada, generando cierta sensación de desvalorización entre los docentes.

- ... el segundo ciclo, a pesar de que tampoco es obligatorio, la mayoría de la gente los lleva. (G3P2).

- a nivel conciliación, hoy en día es imposible compaginar lo que es la educación de nuestros hijos con el día a día (...) Yo en mi caso salgo a las 5 o 6 como tarde, un empresario que salga a las 6 de la tarde, yo entiendo que no se quiera meter a educar a un niño… (EP9).

- desde el punto de vista conciliación familiar, por supuesto que es vital. Los padres necesitan tener, es feo decir, un sitio donde aparcaran a los niños. (…) Ahora, como docente, no se puede prescindir de la etapa de Infantil. Asientas unas bases muy importantes (EP10)

- Porque no es nada compatible la vida profesional con la vida personal y estamos inmersos en el mundo laboral el hombre y la mujer, el papá y la mamá, y es como a veces "no llego, no llego a atender a mi hijo". Entonces, yo sí que creo que, aunque es una etapa no obligatoria y es voluntaria, sí que creo que somos necesarias en la sociedad. Pero que al final tienen que estar guiadas y dirigidas por expertos y profesionales de la etapa … (ED3).

**Tensión entre las políticas educativas y la realidad escolar**

En relación con la legislación vigente, los docentes de Educación Infantil atribuyen a las políticas educativas la inestabilidad, el alejamiento de la realidad del aula y la responsabilidad por la generación de una sobrecarga laboral causada por una excesiva burocracia. Los continuos cambios legislativos exigen reajustes organizativos y pedagógicos constantes, con modificaciones reiteradas de programaciones y proyectos, sin que se perciban mejoras significativas en la práctica educativa. Esta situación es agravada por nuevas demandas formativas vinculadas a la adquisición de una lengua extranjera y la tecnología. Los docentes reivindican un pacto educativo estable y global en el que su voz sea escuchada como especialistas y profesionales de esta etapa educativa, que incluya objetivos mínimos claros que reduzca el trabajo innecesario y permita centrarse en la atención y educación de la infancia. Estas dinámicas provocan cansancio, desgaste emocional y

frustración, y se identifica la burocratización como uno de los principales factores de malestar profesional.

- [Respecto a las políticas educativas] ... la verdad y sinceramente no tienen ni idea de lo que es estar en un aula de Educación Infantil. (…). A mí me gustaría, que los políticos fuesen a una clase de infantil, y que una vez que estén un año o meses, entonces hagan esas competencias y pongan leyes y las cambien, porque no tienen ni idea, ni del profesorado casi. Yo creo que esto es como todo, que tienes que ir a la experiencia, a ver y a palpar, entonces, tú puedes hacer leyes y puedes hacer todo ... (EP2).

- Hemos visto que estas leyes tan cambiantes al final es tener el mismo perro con diferente collar y decir: "es que nos hemos estado volviendo locos tanto tiempo." (...). El mismo perro, pero que van cambiando algunas cosas. Pero en infantil es donde está la esencia (...) la esencia no cambia. Entonces, como ministro de Educación voy a atender a ese pacto educativo global que paralice ya estas leyes cambiantes y que vaya a buscar la esencia que es, pues el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones. (ED4).

- ... no se ve porque es la burocracia que tenemos. Programaciones, UPDs, memorias, el proceso de enseñanza aprendizaje. Son veinte mil historias que siempre las de infantil lo tenemos siempre todo al día y sacamos huequecillos de donde podemos para juntarnos (…). Tenemos muchísima burocracia, ... es que cada vez es repetir papeles todos los trimestres y dices, pero ¿qué necesidad? Si con que se haga uno durante el curso ya es suficiente. Entonces es burocracia tras burocracia, papel tras papel, apuntar esto, dejar esto y eso también te agota de decir: "madre mía, ahora tengo que escribir esto, ahora tengo que volver a rellenar este papel que lo rellené ya el curso pasado, ... (EP8).

- ... por lo menos en lo público, la Comunidad te va exigiendo cosas que dices puedes exigir cosas, pero hay gente que no llega a esas cosas. Que me parece estupendo que una persona nueva de veintitantos se puede poner al día, pero hay cosas que … (...) Hay gente, que está ahí en la edad está al límite que dice: me quedan 3 o 4 años para jubilarme ... el intentar ampliar un poco las miras de pensar en todos. Está muy bien el inglés, las nuevas tecnologías sí, pero intentar adaptarse y yo creo que no, no se adaptan. Ahí te lo lanzan, ahí te lo gestionas tú como tú puedas y como tú sepas hacerlo. (EP8).

- Tengo mi carrera de Magisterio de Educación Infantil e Inglés. Con inglés antes podía optar a Primaria, ahora no. (...) Porque ahora Magisterio de Lengua Extranjera no te sirve para nada. [Ahora se necesitan] ... pues más títulos. (EP2).

- … la última vez que estuve activada echando currículum necesitaba un C1 o un C2 (…) en infantil.(…) de hecho algún centro me rechazó y me dijo: "Tu currículum no cuenta un C1, es que ni nos lo vamos a leer, o sea, puedes tener todas las virtudes, toda la formación, toda la experiencia acordé a nuestra a nuestra metodología, a nuestra dinámica, pero sin inglés no te vamos a coger.(…) Creo que es una exigencia bastante grande para el docente, porque es verdad que nuestra formación (...) es continuo. Entonces siempre están saliendo nuevos estudios, siempre están saliendo nuevas formaciones acordes a la sociedad y a lo que se busca, pero estamos en continuo reciclaje. (EP9).

- Ayudarnos entre todos [enseñanza pública, concertada o privada] a intentar llevar unas pautas comunes ... (EP8).

- G2P3: las leyes que cada el año que toque de turno nos lo cambian todo y eso implica tener que cambiar muchísimas cosas. G3P3: La burocracia no cambia.(…). G2P3: [se debería] hacer un comité de expertos a nivel de comunidad autónoma, España, lo que sea, (...) y decidir las cosas que realmente se trabajan o que son imprescindibles (...) con criterio (...). Y luego ya, (...) un poquito de libertad para poder tocar cada palo dependiendo del centro, porque ahí también está la riqueza de tener centros diferentes, que cada uno tiene la oportunidad en cierta medida de escoger una cosa u otra. Pero unos mínimos que sean inamovibles y que no nos tengamos que volver locos todos los años. G3P4: Esos mínimos que sean escuchando al docente. (...) Al final escuchar en la diferencia de cada una de nuestra experiencia, que hay una cosa que es en común. Hay unos puntos que son inamovibles y unas cuestiones que deben ser así, sí o sí, pero es que al final tu voz no se escucha. Al final lo que se escucha es una practicidad, un servicio rápido a las familias, ... y pierde una calidad educativa que al final es la vocación. (GD3).

En este contexto, los resultados también evidencian que el avance hacia un modelo inclusivo es percibido por los docentes como un proceso ambivalente, con grandes desafíos y emocionalmente exigente, marcado por sentimientos de frustración y sobrecarga ante el aumento significativo del alumnado con necesidades educativas especiales, lo que transforma la dinámica y los ritmos del aula. Este cambio implica una mayor complejidad en la atención educativa y exige adaptaciones constantes, basadas en el reconocimiento de ritmos, contextos familiares y trayectorias individuales, reforzando la necesidad de un abordaje educativo personalizado. Asimismo, surge una gran tensión ante el principio

educativo de la inclusión. Inicialmente valorado positivamente por estos profesionales, choca con la realidad del aula durante su implementación, lo que permite identificar importantes límites en su aplicación. Entre estas barreras, destacan la necesidad de formación específica, los recursos materiales y la escasez de profesorado de apoyo.

- Entonces sí que es cierto que, en este cole, cuando había algún niño que antes, hace 20 años, era como algo súper, muy esporádico. Yo decía: “yo, este niño que lleva TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), que ya viene diagnosticado, lo quiero en el aula. (...)”. Tuve a ese niño... bueno, he tenido siempre varios y luego tuve una niña ya de retraso mental, tenía síndrome de RETT (...) nunca he tenido un TEA, aunque creo que este año presiento que lo tengo porque todavía no está valorado, pero por las actitudes que tiene, creo que va a ser diagnosticado de TEA (Trastorno del Espectro Autista). (EP7).

- Yo los he tenido desde tres años dentro del aula y muy profundos, que el padre se creía que el niño estaba dentro del programa y no estaba, pero es que tenía que tener al niño en brazos. ¿Cómo atiendes a una clase cuando tienes que tener a un niño en brazos? (…) y cuando no tenemos margen de lo que no llega a nuestras manos, lo único que te genera no es nada bueno. (G4P3).

- … los niños de necesidades, que son los más vulnerables, cada vez hay más (…) Entonces hay más diagnósticos y hay una parte de mucha frustración por no llegar. Y una de las cosas que a mí me frustran es no llegar a darle a ese niño todo lo que me está pidiendo. Entonces siempre cuando necesito, voy a dirección y digo: “mira, yo lo estoy atendiendo de esta manera, yo estoy dando todo". Y me dice: “bueno, es que lo que estás haciendo nos parece bien, mal, regular. (…) bueno, pero no te frustres, es que no puedes dar más de si.”

  Digo: “sí, porque necesitan unas cosas que se están dejando de atender. Pero tú no puedes hacer más y el cole tampoco, pero se está dejando de atender. (…) Entonces se necesitan más profesionales especializados, pero hay muy pocos. Al final esto es un número, a ti te corresponde, como hay veces una PT y media, una AL y un tercio, el tercio que está compartida por el número de niños, pero (…) es que a lo mejor hay niños con otras problemáticas que necesitan ese apoyo y no lo están teniendo. No sólo necesita el que sea TEA, o el niño que tenga esta etiqueta… (EP6).

- [En general los docentes] No estamos preparados [para atender a la diversidad]. (EP7).

- … tenía el PT, que les saca de vez en cuando, (…) dos sesiones semanales a lo mejor de 3/4 de hora, pero nada más. Lo demás es tiempo que está en tu clase. (EP7).

- [Aulas TEA] ...el tema es que estas aulas, esto viene de atrás. Estas aulas cuando se crearon no estaban creadas para este tipo de niños, o sea, estas aulas se crearon para niños, pues más tipo un asperger que podía estar completamente integrados en el aula, pero iban a salir ciertos momentos a las aulas preferentes. Lo que pasa que luego todo esto ha ido degenerando. Es verdad que cada vez hay más niños con estos problemas. Entonces tampoco saben muy bien dónde encajarlos. (G3P1).

A la escasez de profesionales de apoyo, se añade la incorporación en las aulas de infantil, alumnado con diagnóstico de necesidades educativas especiales, pese a no poseer plaza ni recursos, lo que intensifica el sentimiento de tristeza, frustración e incapacidad del docente para atender adecuadamente a todo el grupo de alumnos del que son responsables, reforzando el discurso de que “no todo es integrable” y que la Educación Infantil es una “etapa filtro” en las condiciones actuales del sistema educativo.

- G4P3: Es que los meten sin que tengan …Sí, con diagnóstico, pero sin plaza . Entonces, en cuanto haya una plaza, “bueno, yo lo meto aquí y así, cuando haya plaza…” G4P1: De hecho, es que del concertado dicen: “Vamos a meterlo en este cole, que, aunque no hay plazas…”, se lo dicen así a los padres, yo se lo he dicho a una familia así, aunque no hay plazas para el aula TEA, pero si ya está en ese cole va a poder… G4P1:¿Tu cole también es preferente? G4P2: No, en el que estoy ahora no, pero hemos derivado a niños a coles. G4P1: Yo el año pasado recibí una familia que me dijo en la jornada de puertas abiertas: “No, es que hemos venido aquí porque como hemos visto que es centro preferente y tenemos un niño autista y demás”. Y digo: “¡Ah! Pues venga, pues adelante, muy bien”. Entonces, ya salió y dice: “Nada, al final no le vamos a meter porque está el aula completa y entonces no hay plazas, así que…”. Digo: “¡Anda! Pues cuánto lo siento”. Y al final lo han metido. ¿Por qué? Porque, entre un centro que no hay nada de estos niños a un centro que es preferente, que saben que hay dos personas dedicadas a ellos y que están un poco en onda, pues los han metido. Entonces, ¿qué pasa? Que se te llena, la realidad es que se te llena. (GD4).

- G3P1: A ver, yo es que me pasa un poco como ella, estoy un poco en contra, no en contra, no me parece bien esta inclusión porque depende del grado de los niños, pueden llegar a estar dentro del aula o no pueden estar. (…). G3P1: Claro, pero principalmente

> para ellos, porque hay niños, pues que sí, que los ves que pueden estar luego participando en las actividades, pero hay otros niños que por su grado es que les da igual. Nosotros hemos tenido niños que digo: es que le da igual estar en un sexto de primaria que estar en un aula de 4 años porque está completamente fuera de todo. Entonces, y ¿qué sentido tiene si no? No hay inclusión de ningún tipo ni a nivel social, a nivel social le da igual estar con los niños de 12 años que los niños de 4, al contrario, a lo mejor los de cuatro incluso les acogen más porque los ven más, que los de 12 años ya se van a jugar al fútbol o pasan más de ellos. Y luego eso a nivel académico es que no hay ningún tipo de integración. Entonces yo no veo que les favorezca. G3P4: No, al final yo tengo la sensación de que es como el filtro de Educación Infantil, el 2º ciclo de hasta que ya se agotan todos los recursos, y al final un poco lo que decía G3P3, el acompañamiento que tienes que hacer a la familia de darles a entender la situación en la que se encuentra su hijo (...). Y en ese acompañamiento de duelo, pues lo que decía G3P3 hay veces que te apoyan y te entienden y responden y bien, y otras veces que no y te ves completamente vendido. G3P3: A mí me da pena que es hasta infantil, tú lo sufres todo, intentas lucharlo, intentas que la Administración sepa, intentas que la Inspección venga y dices: esta es la realidad, por favor, que alguien que alguien nos ayude, que alguien vea si es posible, no es posible. Vamos a intentarlo si llega un punto hasta aquí, no lo vamos a intentar porque no es posible, pero llegan a primaria y dicen: no, hasta aquí no y dices: ¿y yo, por qué yo sí y por qué primaria no? ¿Cuál es el cambio? (GD3).

Además, frente a esta realidad, el docente se percibe como un factor de “oportunidad” fundamental para la detección precoz de necesidades en la infancia, aunque con cierta sensación de impotencia al no recibir siempre el apoyo social, educativo ni sanitario. Esta situación genera emociones negativas en los docentes, que ven la importancia de la estimulación en la primera infancia como un beneficio tanto para el niño como para la sociedad y que, no obstante, en muchas ocasiones se prefiere esperar a los seis años antes de iniciar una intervención pedagógica real con estos alumnos.

- Y es una etapa vital en la que se detectan muchas carencias, síndromes, necesidades. (EP10).

- … se te hace un poco más cuesta arriba. (...) A veces te genera ansiedad porque pues al final tu trabajo no está culminado cien por cien y te da pena. (...) Pero es que es la

primera etapa de un niño. Si no trato este problema, las consecuencias que tengan un futuro pueden ser muy complicadas para él, para su familia y para la sociedad. (EP9).

- … puedes derivar a los niños al pediatra y que el pediatra derive a neurología. Pero nos encontramos también de todo, nos encontramos pediatras que dicen que las profes de Infantil son exageradas porque les mandamos muy pronto, en Infantil hacen poquitos informes, es cuando ya cumplen 6 años cuando ya empiezan, pues bueno, a ver un poco la dificultad. Ahora si con 6 años no lo ha conseguido, ahora vamos a hacerle pruebas. Y, claro, nosotras luchamos porque sea antes, porque es una etapa muy importante en el desarrollo neuronal del niño. (EP2).

- Pues depende del neurólogo con el que des, que esa es la pena, hay algunos que dicen: "Claro, es que las profesoras de infantil están desbordadas de tanto grito, tanto lloro, y entonces, lo que quieren es que le hagamos pruebas al niño y le demos una pastillita". Porque eso me lo han dicho a mí, padres de mi aula, y es muy duro. Y no, yo lo que quiero es ayudar a ese crío, que al final tú como neurólogo no le ayudas, los padres te oyen a ti y se quedan con tu versión, pero cuando pasan a primaria sí que acaban el diagnóstico. Y has perdido esos tres años. (EP10).

Por último, en este apartado sobre políticas educativas y sociedad, los participantes denuncian como inaplazable y urgente la inversión económica en educación que garantice suficientes recursos humanos y formativos. Afirman que la mejora de la calidad educativa no puede llevarse a cabo de manera gratuita y, si de verdad se desea propiciarla, es necesaria una mejora en la financiación de la educación.

- … invertir en formación. (…) La moneda de cambio de todos los grupos políticos es la sanidad y la educación, y luego es donde menos dinero se invierte. Hace falta invertir dinero en mucha formación, en recursos personales, en recursos materiales también, pero sobre todo en recursos personales, tiene que haber gente acompañando, porque no es la misma educación ni es el mismo tipo de sociedad que hace 50 años. (…) necesitamos más personas, un acompañamiento más cercano, atender a la individualidad. (G4P4).

- La educación al final es una formación continua, a veces obligatoria, a veces opcional, cuando es opcional cuesta y no siempre queremos invertir nuestro tiempo y nuestro dinero en ese tipo de evolución. (EP9).

- Yo creo que, o sea, cuando hablamos del agotamiento, muchas veces viene de la frustración de que te faltan manos para llegar a todos, es que al final son 20 o 25 niños haciendo lo mismo en el mismo momento, donde no tienes manos para acompañar a este y acompañar a ese a la vez porque todos te están necesitando. Entonces, yo creo que falta personal de apoyo que esté cuando tú estás conteniendo físicamente a un niño para que no esté matando a otro, lo que está pasando aquí detrás te lo estás perdiendo. Entonces necesitas alguien. (G4P4).

**Infravaloración social de la Educación Infantil y sus docentes**

Asimismo, en este contexto surge cierta percepción de falta de reconocimiento y valoración tanto de la etapa como de sus profesionales por su aportación a la educación. Entre las causas, los resultados muestran una vinculación a la concepción asistencial de la etapa donde la labor docente es frecuentemente reducida a actividades lúdicas o de cuidado, lo que contribuye a una percepción social, arraigada a nivel cultural, de menor estatus profesional dificultando el reconocimiento de su carácter pedagógico y especializado de esta profesión.

- la perspectiva creo que está cambiando un poco, pero hasta hace bien poco creo que hemos sido un poco pinta y colorea un..., sobre todo los de infantil (…) ahí sólo juegan y cantan canciones, no hacen más, entonces no ven más allá. Y sí que es cierto que esa mentalidad cuesta muchísimo cambiarla porque está muy instalada culturalmente. (EP7).

- … otra parte de la sociedad que yo creo que nos ve como: "el cole es una estancia en la que dejo a mis hijos porque me tengo que ir a trabajar, cuídamelos y no me des problemas, no me cuentes cosas malas, porque estoy en piloto automático y necesito irme a trabajar." Entonces, yo creo que esa parte de la sociedad no nos valora.(..) (EP2).

- … la sociedad creo que a la etapa de Infantil se le da muy poco valor, porque al final, ¿qué piensas que haces en Infantil? Lo típico de la plastilina y el algodón… eso es lo que haces en Infantil. (G4P4).

El profesorado también percibe que una parte significativa de su labor permanece socialmente invisible, especialmente aquellas tareas que se realizan fuera del horario lectivo.

Además, la fuerza de ciertas representaciones sociales preconcebidas tiende a simplificar y desvalorizar la labor docente, reforzando la idea de que se trata de una profesión poco exigente. Además, los resultados muestran que esta desvalorización se ve intensificada por factores como el género y la edad, lo que se asocia a roles feminizados de cuidado y a una menor credibilidad profesional en docentes jóvenes.

- Yo dedico en mi clase a las exclusivas y luego en mi casa para preparar fichas, fichas relacionadas con el proyecto, motivaciones. Mil historias y eso no se ven (…) se piensan, que por lo menos las de infantil, que tenemos un libro, que yo me siento, hago el speech y los niños me oyen (...) y no es solo hacer plastilina, como la idea que tiene mucha gente. (EP8).

- Porque al final el que no está en un aula de infantil no sabe lo que se hace en un aula de infantil (EP10).

- G3P3: Si esto lo llevase en el 90% hombre y no una mujer (…) ni seríamos tan juzgados y seríamos muchísimo más valorados. G3P4: (...) ya no solo siendo mujer, si no teniendo la edad que tienes. Yo en cuando empecé en este colegio como funcionamos por cotutorías, mi compañera, pues tendría pues 40 y alguno y la cantidad de emails que yo recibía no lo recibía ella. (GD3).

Es reseñable que estos docentes del 2º ciclo señalen cómo esta infravaloración social se intensifica de manera notable en el primer ciclo (0-3 años), donde el trabajo docente es percibido principalmente desde una lógica asistencial, a pesar de la elevada complejidad y exigencia física y emocional que implica. Los participantes identifican las condiciones laborales precarias del primer ciclo, con una menor retribución económica, lo que genera una marcada sensación de injusticia y la necesidad constante de justificar, en su globalidad, el valor educativo de la labor de esta etapa.

- … yo creo que el 2º ciclo es muy importante pero no ni más ni menos (...) que el primero. (G3P2).

- Valoro mucho el primer ciclo de Infantil, lo veo muy duro. (…) Admiro a esos profesionales. Porque son bebés, porque no te dicen si les duele la tripa, por qué lloran, si tienen hambre, si tienen sueño… Lo veo más difícil, más complicado. Aparte de que a un bebé tienes que cogerle en brazos, es tu físico también. (EP2).

- En el 0-3 estás todo el rato luchando por mejorar unas condiciones de trabajo que no tienes y por demostrar a los demás que lo que estás haciendo es muy importante, porque cuesta mucho que esa parte lo entiendan. (EP6).

- Es injusto, esa diferencia de sueldos es completamente injusta.(...) Los que hemos estado en la etapa de infantil, sabemos lo que es un aula de tres años, que es demoledora, es durísima. Pues yo me imagino un aula de 1-2 o de 2-3, eso tiene que ser inhumano.(...) Y para una persona sola, ... (EP10).

Asimismo, cabe destacar la opinión de un directivo de un centro privado que defiende la equiparación de las condiciones laborales del primer y del segundo ciclo, señalando el valor de estos docentes y el que poseen en su función de atención a las familias y alumnos en el primer acceso a la institución educativa.

- [Colegio privado] En nuestro centro no hay educadoras y maestras, sino que todo el equipo hace que nosotros seamos maestros y entonces la educadora es tan importante o más importante que la maestra, y todas tienen el mismo salario, no tienen un salario de clase A o un salario de clase B (…) les están diciendo “tú estás ahí, es super importante para nosotros porque eres la puerta de acceso a nuestra institución educativa”. Yo creo que es un elemento diferenciador de nuestro cole, puede ser que en otro lugar no se sientan así de valoradas, porque el salario, las vacaciones, cambia un poco, y en nuestro caso no. (ED3).

**Evidencia del desgaste docente**

Los resultados muestran un desgaste emocional sostenido en el profesorado, asociado a la presión del sistema y a la dificultad para gestionar las múltiples exigencias laborales. Este malestar se manifiesta como cansancio, agobio y saturación mental,

provocando desconexión con la realidad educativa y disminuyendo la energía disponible para la práctica profesional, lo que se traduce en un deterioro de la calidad educativa.

- Lo vives con un poco de agobio cuando no llegas (…) llego a casa y respondo mails (…). Es un desgaste emocional diario, por eso yo creo que las vacaciones son necesarias (…) lo necesito mentalmente. (G3P4).
- Emocionalmente lo noto, llegas a finales de diciembre y ya no [puedes]…" (G3P1).
- Nosotras vamos a nuestro "trantrán" (…) hemos pasado por distintos niveles, yo a veces he dicho: "vamos a hacer una reunión y vamos a decirles esto", y después hemos llegado a la conclusión que no sé si quieren oír eso, (…) porque cada vez que hay más gente que se piensa que está formada, que sabe de educación, de metodologías, y es como: "¿Tú a mí? A ver, si yo me he leído a esta autora que tiene un prestigio… (ED3).

Los hallazgos relacionados con este desgaste permiten comprender cómo las condiciones sociales y políticas del sistema influyen directamente en el bienestar del profesorado. A partir de esta perspectiva, resulta pertinente abordar en el siguiente bloque, la relación con las percepciones docentes vinculadas a las instituciones educativas donde ejercen su profesión.

***Mirada del docente sobre las instituciones educativas***

En este apartado se presentan los resultados relacionados con la percepción docente sobre los aspectos relacionados con el liderazgo, la gestión y el clima laboral dentro de los centros escolares, con el objetivo de identificar factores que potencian el riesgo o favorecen la protección del burnout y del work engagement de estos profesionales en el contexto del 2º ciclo de la Educación Infantil.

**Liderazgo integrado en el centro escolar**

La mayoría de los centros educativos y colegios de la CAM tienen integrado el 2º ciclo de la etapa infantil, proporcionando así una educación formal dentro del centro que incluye, según los casos, dos o más etapas educativas. Este proceso formativo con frecuencia comienza normalmente a los 3 años, pudiendo durar hasta los 18 años. Teniendo en cuenta esta contextualización, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de un liderazgo que conlleve un profundo conocimiento de la primera infancia y su etapa. Este tipo de función directiva, apreciada por los docentes, aparece tanto en colegios públicos, como en privados, como en concertados. Se caracteriza por el reconocimiento del valor educativo de este 2º ciclo, situándolo, dentro del mismo centro, como referente para otras etapas superiores. Entre las cualidades a destacar en el desempeño de estos docentes, se encuentra la capacidad de trabajo en equipo y la implementación de metodologías innovadoras centradas en el alumno.

- G4P1: Es que el liderazgo es fundamental. (…) Y que el líder crea en Infantil. G4P2: Eso es. G4P1: porque si desde la misma dirección tampoco se da mucha importancia a infantil, pues, el resto del centro dice: “cómo voy a darla yo”. (GD4).

- … se ha traído al día a día de las aulas la práctica docente, formas de trabajo del aula de cuatro y cinco años, o de tres, a niños de 10, 12… más mayores incluso, y sí que creo que ha servido de inspiración para para decir por qué los niños en Infantil les encanta el cole. (…) poco a poco lo han ido consiguiendo, y un poco producto de lo que han visto desde abajo. (ED3).

- Lo bueno de mi equipo directivo es que la directora ha estado trabajando en infantil. Entonces siempre pone de ejemplo infantil. Por ejemplo, ahora primaria va a trabajar por proyectos y dice: "pasaros por las clases de infantil, que ellas llevan años, años y años trabajando por proyectos", para que aprendan de nosotros. (…) Siempre nos tienen como muy en cuenta en mi en mi colegio, es de agradecer… (EP8).

- Y ahora es verdad que cuando tenemos reuniones de coordinación vertical con el resto de las etapas, como que Infantil tiene un poder (...), un poco espejo en el que mirar. Y, de hecho, muchas veces ellos en las etapas le dicen: “Es que realmente todos los profesores, todos los maestros deberíamos pasar primero por la etapa de Infantil. (G4P4).

Asimismo, los participantes de los centros concertados y privados valoran un liderazgo sustentado en una definida y transparente misión y visión educativa, con principios e ideales explícitos de los que emanan objetivos y planes estratégicos. En línea con este propósito institucional, se considera fundamental el impulso, desde la dirección, de planes de formación continua en los que actitudes y valores educativos, como la pertenencia o el cuidado en el acompañamiento de la infancia, se encuentren integrados en la vida escolar.

- … hemos tenido una dirección que apostaba por este cambio. También es cierto que en nuestro cole (…) acompañado a esta transformación interna también hubo una transformación externa, que culminó con una obra en infantil (…) las nuevas aulas de 3 años son todo transparencia, son unas cristaleras y es todo diáfano, con muebles además que se amoldan a tus necesidades y a tus intereses en un momento dado. (EP7).

- (...) hemos tenido formaciones para profesionalizarnos y aunar criterios y hacer un proyecto común, y hemos tenido sesiones de hacer equipo, de dinámicas, de propiciar vínculo (...) te va vinculando, con las con las personas.(...) Ellos tienen en cuenta a la hora de decir cuando hacemos el trabajo de memoria del curso anterior, es como "no es un documento que rellenas y ya está, sino que es que de aquí vamos a sacar las necesidades de cara al curso que viene que vamos a abordar." (EP4).

- En nuestro cole no hay monitores que vengan a hacer vigilancias de comedor o vigilancias de patio, porque se entiende que cualquier espacio es educativo, que uno puede enseñar igualmente o mucho más en el patio, vigilando esa siesta o cuidando y enseñándoles a comer. Entonces, nosotras no entendemos doy mi clase en mi aula, voy a dar mi clase de español, mi clase de inglés, mi clase de educación emocional, de filosofía lúdica, sino que es que voy al patio van a surgir problemas y quien está somos nosotras. Creo que eso hace también al cole diferente y a los niños diferentes el cómo se resuelven algunas problemáticas o dificultades que puedan encontrarse. (ED3).

No obstante, en este análisis comparativo se identifican barreras en el ejercicio del liderazgo vinculadas a los tipos de centro. Así, en los centros públicos, la inestabilidad de las plantillas y la limitada capacidad de influencia del director en el desempeño docente dificultan la consolidación de proyectos educativos; mientras que, en los centros privados y concertados, la atención a las elevadas demandas familiares emerge como un factor que

condiciona la gestión escolar, al situarse como objetivo clave para el equipo directivo de centro. Esta situación, provoca en ciertas ocasiones malestar en el docente al recaer en él una mayor exigencia y sobrecarga laboral, y ver cómo su valor profesional es menospreciado ante las necesidades familiares.

- [Colegio público] Mi trabajo no depende de lo que opine ella [la directora] de mi trabajo. Ella lo que proporciona siempre, lo que intenta es que estemos a gusto en el cole. (…) Somos cuatro compañeros, dos son hombres, dos somos mujeres, pero es que el año que viene seguramente solo siga yo en el colegio. Entonces, es un equipo que cambia tanto constantemente, que para nosotros es a corto plazo siempre el equipo. (G4P3).

- [Colegio privado]… yo creo que también al ser una empresa privada varía bastante porque la empresa pues al final se adapta un poco a las peticiones de las familias o lo que ellos consideran que es mejor para su propio beneficio. (EP9).

- [Colegio concertado]… había unos padres que sin yo saberlo fueron a decirle al director que, si no podrían poner a los profesores alguna hora, a las cuatro de la tarde, que a ellos les venía mejor, para no tener que salir de sus trabajos y para hacer las entrevistas conmigo (…) lo que generó en mi director fue una queja, una queja hacia mí. (…). Entonces, me sentí que daba igual que yo hubiese estado 20 años en este colegio trabajando y les daba igual yo como persona y como trabajadora, lo importante son las familias y si yo tengo una hija da igual. Lo importante es que yo me quede a las cinco, a las seis, a las siete, pero que mis familias estén contentas siempre, siempre, siempre. (EP2).

Asimismo, se evidencia en todos los centros una reducción de la natalidad que provoca un nuevo desafío para los equipos directivos de cualquier centro de la CAM en la captación de nuevo alumnado, que garantice la estabilidad de los centros. Este reto implica nuevas tareas laborales el correspondiente aumento en carga laboral.

- G4P3: ahora muchos colegios se quedan sin plazas, entonces, no solo en los concertados, sino también en la pública se busca el alumnado.(...) Entonces, se abren las aulas, entran los padres (…) las puertas abiertas día sí y día no… G4P4: Hay talleres y demás …(GD4).

**Clima escolar positivo**

En cuanto el establecimiento de un clima escolar positivo, los discursos de los participantes destacan el papel del equipo directivo como un factor clave para su promoción. Sus vivencias muestran que estrategias del liderazgo basadas en la empatía, la escucha activa, el apoyo emocional, la valoración personal, el respeto mutuo y la creación de espacios de encuentro humano y profesional entre docentes, favorecen el trabajo en equipo y generan sinergias positivas. Señalan también la importancia de compartir valores sobre la infancia y su educación. Del mismo modo, las relaciones cercanas con la dirección que permitan una comunicación basada en la confianza son otro elemento clave que contribuye al bienestar docente y a la mejora de la calidad educativa.

- G4P3: Es que hace mucho el que haga equipo, que haga grupo el claustro. G4P4: Creo que no depende solo del claustro, sino de que el líder, ese líder dé tiempos para eso y ponga el foco en saber lo que puede aportar cada uno de ellos al equipo. (GD4).

- Hemos tenido la suerte de que en el cole donde estoy ahora hemos tenido a las dos últimas directoras que han creído mucho en esto y se han ocupado y preocupado de propiciar este ambiente. (EP4).

- Es muy importante un equipo directivo. Tiene que ser empático, lo primero. (…) Escuchar y no emitir juicio. Estar abierto a la crítica, a de verdad escuchar con sus sentidos. Atender tus necesidades, tanto personales como laborales... (EP10).

- … valorando tu trabajo y dándole importancia, decir: "oye, es que esto que estás haciendo es fundamental para esto, para esto y para esto", y que nos lo creamos un poco, sin venirlos arriba, pero cuando te valoran, uno se cree que su puesto, su trabajo, su labor, su rol es necesario en ese lugar. Entonces me parece fundamental el que valoren tu trabajo, el que te escuchen y que se tengan en cuenta, tus opiniones .... Y luego también tus potencialidades. (EP4).

- G4P3: Yo también les digo a las compañeras que vienen sobrecargadas: “Mira, tienes que subir a dirección, sentarte y empezar y con lo que me estás contando a mí, que yo te escucho, por supuesto, y te ayudo, pero tienes que subir a la dirección y contarlo”. (...) G4P1:Y tienen que saber la realidad del aula porque están al frente. G4P3: porque los

medios que hay en el colegio hay que distribuirlos bien, entonces, se distribuyen en función de lo que se sabe, si no se sabe, no se puede hacer nada. (GD4).

- Crear como espacios amables, lugares cómodos donde poder estar, donde sentirte a gusto, donde las cosas tengan un por qué, (...) el respeto de la persona, de su situación, de ser escuchado, (...) porque muchas veces lo que necesitamos es simplemente hablar, esas entrevistas de desahogo de ya está. (EP4).

Dentro del clima laboral, emerge como un posible factor protector frente al burnout y potenciador del work engagement, el establecimiento de relaciones entre compañeros caracterizadas por la vinculación y el apoyo emocional, la colaboración, el trabajo en equipo, y la sintonía con los valores educativos y la mirada hacia la infancia.

- El equipo de infantil como que siempre hemos estado súper unidos. Cada una puede pensar de una manera o de otra, pero siempre llegamos a puntos comunes. Y yo creo o que las de infantil sabemos trabajar en equipo, y como todas pasamos por 3, 4 y 5 años, sabemos de lo que hablamos, ... (EP8).

- … el generar el buen "rollismo" también entre los compañeros, hace que si algún día necesitamos alguna historia, entre nosotros también nos vamos cubriendo. Y eso la dirección, la verdad es que lo respeta y lo propicia también de decir: oye, siempre que necesites un día lo vas a tener. No hace falta que oficialmente hagas, digas y que solicites esto. Ahora, que sepas que para que tú puedas faltar alguien está dejando de hacer su tarea y te está cubriendo. Entonces eso hace también que se genere ese sentido de responsabilidad y de confianza.(...) desde el liderazgo. (EP7).

- En el claustro de infantil del cole tenemos una sintonía de entender la infancia y de dignificar la infancia y sabemos que estamos en el lugar propicio para ellos. (EP4).

- G4P1: Influye mucho el ambiente del centro. G4P4: Sí, totalmente. G4P1: Si hay muchos que no tiran, pues es que el centro no tira. La actitud del compañero. (...) si tú tienes una persona que está motivada y que tira, eso fluye y para adelante, y fíjate cómo ha salido Infantil de tu cole. Creo que es fundamental el ambiente y que haya un ambiente de "vamos a por todas, a por esto". Y que no sea siempre la misma persona que venga a ver, "¿Nos juntamos?" "¿Qué hacemos?" "¿Os parece?" Porque, al final la gente esa se quema. (GD4).

- Mi compañera de español, por ejemplo, yo creo que va un poco a la par (…) yo creo que al final eso ayuda mucho.( EP9).

Asimismo, relacionado con esta categoría se evidencia claramente la feminización de la profesión en el uso del género gramatical femenino al referirse al factor de positivo que supone el apoyo recibido por el claustro de infantil del que forma parte.

- No somos compañeras, somos más. Es amistad, incluso familia, porque paso con ellas más horas casi que con mi familia. Entonces el que también tengas un equipo detrás de compañeros que, si vas con el día un poco flojo, el que te suban el ánimo, el que te escuchen, también hace mucho. Te sientes ahí muy arropada.(EP8).
- Creo que nuestro punto fuerte es el compañerismo y entre nosotras nos ayudamos muchísimo, nos protegemos. (EP2).
- Para mí, uno de los apoyos más importantes son las compañeras que tengo. (EP9).

Por otra parte, se observa una tendencia de cambio social favorable a la incorporación de docentes varones en esta primera etapa. En concreto, se muestra la apuesta del equipo directivo en un colegio concertado en la formación de claustros docentes mixtos, que incluyan hombres y mujeres. Esta opción que busca la diversidad de género es defendida como un elemento positivo en el fortalecimiento de las relaciones entre compañeros, así como su aportación en la educación para el alumnado y las familias. Su justificación se encuentra en su capacidad para mitigar carencias sociales en terreno de la igualdad y aumentar diversidad relacional en las interacciones hacia la infancia en los primeros años.

- [Varón docente] Recuerdo en la universidad que éramos efectivamente muy poquitos varones estudiando, pero teníamos muy claro que íbamos a ser los que íbamos a empezar a trabajar antes porque cuando hacíamos las prácticas como que todo el mundo nos quería, desde la escuela ya se estaba viendo lo importante de la figura masculina en la etapa de infantil, y cuando empecé a trabajar en el cole me he sentido muy cuidado y reconocido. (…) Y luego en el trato con las compañeras me he sentido siempre muy

cuidado y necesario. [Porque] el entender que el niño necesita también esa figura masculina de protección, de abrazo, de quitarse esa imagen quizá más ruda del varón y ver que también te puede abrazar y que también te puede consolar …. Y muchas familias también nos lo reconocen al decir: "oye, en la situación que tenemos familiar de que muchos padres, por desgracia varones padres, están ausentes por el trabajo, por lo que sea, el tener esa figura masculina en el aula ayuda a vincular mucho y a desarrollar esa sensibilidad". (EP7).

- G4P4: [Varón docente] ...de hecho cada año: "oye, si puede ir contigo" y (...) como que ya te conocen. G4P3: [Mujer docente] Ya hay un vínculo, hay una relación. G4P4: Pero de primeras es como "¡Ah! ¿Qué no es una chica?"

  G4P2: [Mujer docente] Pues fíjate que yo tengo la percepción contraria. Yo siempre he pensado que los chicos lo tendríais más fácil, los chicos de Infantil, porque como eres el chico, la novedad, pues todos los padres iban a querer que esos niños fuesen con vosotros, no al contrario.

  G4P4: [Varón docente] Pero al final yo creo que seguimos teniendo ese pensamiento ancestral de que la parte maternal que tiene una mujer no la puede tener el hombre.

  G4P2: [Mujer docente] ¿De cuidado?

  G4P4: [Varón docente] En cierta medida creo que es real, pero si estamos ahí es por algo. Muchas veces, lo hemos hablado también que, si hay un hombre en infantil, es puramente vocacional, porque es tan extraño que hubiese hace unos años. (GD4).

Por otro lado, se identifican barreras que dificultan la consolidación de este clima, como juicios, presión o falta de apoyo por parte de la dirección y de compañeros, lo que desvela desacuerdos en la visión pedagógica que se manifiestan en las actitudes hacia la infancia y en la metodología aplicada. Estas tensiones muestran que, aunque el liderazgo y las relaciones interpersonales son determinantes para un clima escolar positivo, el mantenimiento de este entorno laboral requiere de estrategias y pautas explícitas que favorezcan el respeto, la colaboración del claustro y la construcción de criterios compartidos, con el fin de favorecer la transformación de los prejuicios arraigados en el contexto educativo.

- de cara, por ejemplo, a nuestros directores. Sentimos que en el momento en el que vaya a haber un problema, no vamos a tener el apoyo de los directores, entonces, eso te hace frágil a la hora de trabajar en tu día a día. Y te da miedo (...) tengo experiencia en ello porque me ha pasado. Entonces, siento que se le da más valor al padre porque es el que genera dinero en el colegio, porque se necesita tener niños en el colegio, porque cada vez la natalidad ha bajado. (EP2).

- También oyes comentarios [entre compañeras], que les estamos infantilizando. Vamos a ver, es que son niños, es que no estoy infantilizando a nadie, es que tienen 4 años.(…) y a mí eso me duele, me enfada. (EP9).

- G3P3: Hay muchas veces que no funciona [la cotutoría], pero te esfuerzas porque de cara a la familia parezca que sí funciona, pero por dentro no funciona. G3P2: Pero eso pasa igual en equipos que no son cotutoría. G3P3:Y pides un cambio porque no funciona. Yo a lo largo de los años me he encontrado con dos compañeros con los que no funcionaba y se lo he intentado explicar a ellos, uno con muchísima suerte y con un cambio porque sigo con ella y el otro sin ningún tipo de cambio. (...) Eso es un sufrimiento. (GD3).

- … últimamente en infantil nos están metiendo mucha caña en el sentido de que tienen que salir leyendo y escribiendo. Además, en la ley pone iniciación, pero los de primaria nunca se leen lo de iniciación, ellos ya dan por sentado. (EP8).

- Lo que pasa que luego a la hora de organizar actividades grupales de todo el centro, a los de primaria les cuesta mucho pensar en nuestro tramo de edad, que es de 3 a 5 años. Es como que mi niño de 3 años no lo va a poder hacer. Les cuesta mucho cambiar el chip. Entonces yo creo que a nosotras las de infantil no nos cuesta tanto cambiar el chip de 6 a 12. (EP8).

**Organización y gestión escolar en el desgaste docente**

Por último, en el apartado sobre la percepción docente en torno al centro educativo, los resultados obtenidos en el análisis inductivo ponen de manifiesto que algunos aspectos de la organización y la gestión escolar emergen como dimensiones estrechamente vinculadas al malestar docente. En este ámbito se identifican varias causas que vienen influidas por las políticas educativas planteadas en el primer bloque. La primera, se encuentra relacionada con la limitación del tiempo disponible dentro de la jornada laboral. Ésta dificulta la realización

de tareas no lectivas debido al aumento de las exigencias burocrática, generando un aumento de la sobrecarga laboral. Esta barrera temporal es percibida como factor que impacta en la preparación de la práctica docente y en la atención a las familias, generando una sensación negativa de saturación y provocando sentimientos de impotencia y reducción de la eficacia profesional, lo que limita la calidad educativa en este 2º ciclo de infantil.

- … al mediodía también tengo un descanso y normalmente es para hacer cosas que no me da tiempo a hacer, o para programarme o para tener listo material para tenerlo para la siguiente clase. Siempre empleamos más horas de las que empleamos en clase (...) tienes que sacar adelante [el trabajo] en tu tiempo libre, porque si quieres hacer un buen trabajo tienes que emplear más tiempo del que tienes (...) tienes que preparar notas o tienes que corregir, tienes que preparar las carpetas para que los alumnos se lleven a casa. (…) Es que siempre hay algo que hacer (…). No sacas tu trabajo adelante, no lo sacas, tienes que dedicar más tiempo. Y papeleo, cada vez hacemos más papeleo. Programaciones, circulares, … un montón de papeleo diferente y las cosas cambian y hay que adaptarse y cambiarlo. (EP2).

- G3P4: … no llegar y la frustración. Porque es como quiero hacer más, pero es que no tengo tiempo (...). Y, sobre todo, todos somos conscientes de nuestra realidad, llegas días que tienes más o menos guardias, las horas complementarias en las que tienes pensado en tu mente utilizar para el plan de trabajo, y luego no son reales. O simplemente por el hecho de que tengas algún problema con alguna familia, dices: no voy a contestar el email, voy a llamar. Entonces, una cosa es el tiempo que tú estás en el aula, el tiempo que tú tienes para preparar lo que tienes que desempeñar. Y luego, también el tipo de trabajo que desempeñes, en el sentido de si actúas más por proyectos, si te sirves más una guía de trabajo. Por así decirlo, porque al final todo es muy bonito en la universidad, me encantan los proyectos alternativos, yo soy súper fan. Pero llega el momento, (...). La realidad, en un aula, en un diario de aula, es que el trabajo es mucho fuera de aula. Y no lo tienes. No lo tienes, no tienes apenas tiempo ni para fotocopiar algunas cosas que necesites de alguna manualidad, como pretendes diseñar un proyecto completo. G3P2: Y que luego el tiempo que tú estás en el aula es exclusivo para los niños...(GD3).

- ... por mucho que tú tengas exclusivas, pero es una hora de exclusiva lo que tenemos y en cuanto tengas ciclo, claustro, tutorías y demás se te van. Entonces pues muchas veces por nivel tenemos grupos y nos vamos hablando por Google Chat o por Whatsapp. Venga, hacemos esto, vamos a programar esto, vamos a hacer esto porque no te da las

horas que tienes en el colegio, muchas veces no te da y tienes que trabajar fuera, luego en casa, dedicarle ahí, pues eso, unas horas a buscar mandar correos. (EP8).

- [Los docentes] tienen una reunión con el equipo directivo y una reunión con las familias, una hora de su horario reservada para tutorías. Y ven a estas familias tres veces a lo largo del trimestre mínimo. Si la familia o el docente considera o necesita hacer más reuniones también. La atención a las familias es como muy exhaustiva y super cuidada, y esa atención a la individualidad de cada niño también. Entonces, sí, lo que lo que más resuena es el tiempo, tiempo, tiempo, tiempo (...) eso se va en la mochila de cada uno de los profes,(...) al final los profes nos tenemos que llevar mil cosas a casa, porque, ahí no tienes ese tiempo. (...) Porque el tiempo, el tiempo, llevamos diciendo: "El tiempo, el tiempo", que no es para estar sentados abanicándonos, es porque a lo largo del curso escolar no hay un tiempo donde luego todo el claustro pueda estar junto y dar forma a ese proyecto y a esas mejoras, o hacer autorreflexiones, trabajar de otra manera. (ED3).

Asimismo, los participantes señalan otra de las causas de desgaste, la falta de planificación y la improvisación organizativa como elementos que incrementan la inseguridad y el malestar en el desempeño cotidiano. Del mismo modo, se destaca la importancia de una organización anticipada que permita sostener la labor pedagógica de manera coherente y estable.

- … a veces hay que tener improvisación, pero eso genera inseguridad también. Y lo digo quizás porque es lo que más me salpica en la situación actual (...) hay que hacerlo, pero no que sea lo normal, no que la improvisación sea normalizada, porque genera inseguridad. (EP2).

- La institución decide, este año vamos a trabajar con Teams. Y al año que viene nos dice que nos hace una oferta mejor y entonces vamos con Drive, y entonces tenemos al profesorado durante todo el curso formándose en esto para adaptarse. Y en junio, cuando ya conseguimos alcanzar todos los conocimientos y nos sentimos cómodos con este nuevo medio de comunicación nos lo cambian. (…) Entonces creo que al final es una sobrecarga, siempre y cuando, insisto, no se haga un buen uso. Si a mí me dejas una vía de comunicación y yo me formo y me adapto a ella, pues fenomenal. Pero si me estás cambiando todos los años o si de repente este año trabajo con pantallas y al año que viene me las quitas, yo ya tengo que cambiar mi programación. (EP9).

- … ahora viene una dirección que es de primaria, donde todo era muy estricto y entonces no nos queda otra, evidentemente que dejarlo todo por escrito. Al final es lo que hay que hacer (...) Pero como que el ser tan rígido en eso te deja poco tiempo para lo espontáneo, para que surjan cosas bonitas y cosas que puedas hacer. (EP7).

- en el colegio que estoy trabajando creo que haría falta, primero, más organización, más claridad a la hora de qué queremos conseguir, tanto con los padres, con el docente, con los niños, porque no hay claridad (..) Nos sentimos un poco que vamos un poco en solitario. (EP2).

Asimismo, la rigidez de los horarios y la falta de profesorado emergen como barreras organizativas que limita la flexibilidad, la inclusión y la espontaneidad en el aula, dificultando la adaptación a las necesidades reales de la educación de la infancia. En cuanto a la escasez de profesorado se insiste en la necesidad de contar con personal suficiente, considerado un recurso imprescindible para atender adecuadamente tanto la inclusión como otras demandas educativas y emocionales del alumnado. Estas condiciones organizativas favorecen la vivencia de emociones negativas en los docentes, que ven cómo el propósito de su desempeño profesional, la atención integral y el cuidado y la atención a la infancia con calidad se ven amenazados, expresado a través de emociones desagradables como la frustración, inseguridad, enfado e incapacidad para afrontar las exigencias del trabajo docente.

- Entonces hay niños que no se adaptan a ese horario. Por ejemplo, ahora me pasa con un niño autista, con un niño TEA, que uno de sus problemas son las rutinas y los horarios, porque le cuesta entrar. Cuando entra a realizar algo ya hay que cortar. Cuando has iniciado el juego es que ya hay que dejarlo, porque entonces ahora tienes que lavarte las manos y ahora hay que desayunar y cuando vas a empezar a desayunar ahora te tienes que ir al patio. Entonces juegas a contracorriente o muchas veces estás disfrutando de una actividad y tienes que cortarlo y te da mucha rabia. Es verdad, y los niños no quieren, pero es que tú eres la primera que no quieres.(…). Y eso es un hándicap. Al final eso provoca mucho enfado. (EP6).

- hay bilingüismo en infantil, entonces eso te quita tiempo de estar con los [niños], luego hay religión, y luego tiene música, y luego entonces hay veces que digo: no me gusta el horario, ni siquiera estar con mis niños. ¿Por qué metemos tantas cosas? (…) el horario

nos va fatal cuando son niños tan pequeños porque todo el rato parece que estás metiéndoles prisa tú misma. Todo el rato cortas una cosa porque hay que pasar a la siguiente, porque hay que... y una sensación de corriendo, corriendo...(EP6).

- … está como muy marcado el momento del tentempié. Entonces hay veces que me pilla el toro porque digo: hay que no se toman el tentempié y luego también les dejo, salen un poquito más tarde al parque. (…) nos permite dirección, aunque es algo que hemos tenido que hablar porque la dirección lleva solo desde el curso pasado y es algo que bueno. Además, es un profesor que estuvo en primaria, con lo cual también viene con las rigideces y sobre todo el tema de horarios de sota, caballo y rey, que ahí son como muy inflexible. Lo puedo entender hasta cierto punto porque tienen que dar materia. (...) pero le costó mucho el entender que en infantil las cosas son diferentes y que hay que fluir y que hay que estar flexible y que hay días que por lo que sea, pues los niños necesitan tener más tiempo de parque y compensar...(EP7).

- Entonces en un cole a lo mejor te dicen: vale, te vamos a poner un refuerzo en el periodo de adaptación, pero hasta este día, porque hay que empezar las especialidades en primaria. (…) ¡pero es que estos niños se tienen que adaptar! Y en cambio en otros centros el periodo de adaptación te puede abarcar hasta noviembre. (EP6).

- G3P2: ... pero al final esto radica en que el profesor tiene que hacer chorrocientas tareas más de las que por norma te toca, o sea, es añadir más carga a la carga que ya tienes, que no es poca porque tienes 15, 16, 18, 20, 25 vidas que dependen de ti esas horas que están contigo. Súmale que tienes cuatro diabéticos, dos TEA y que tú ese día te has levantado con diarrea. ¿Cómo lo haces? Ya no si tienes un apoyo, es decir. Todas esas cosas que nos van añadiendo ... G3P3: ... hay muchos niños con muchas cosas y profesores con pocas manos. G3P4: Y cada vez más… (GD3).

- Si la tienes [vocación] y te tocan todas estas circunstancias [alumnos de NEE, exigencias familiares, carga laboral, etc.]. ¿Tú de verdad crees que eres capaz de mantenerlo? Porque yo creo que no, porque al final te pasa lo que yo he oído una vez que le dije a una compañera mía que fue a su equipo directivo y les dijo: "mira, es que no puedo". Y dijeron: "pues cógete una baja". (...) Pues que cuando tengas una crisis te coges una baja y se lo pasas a la siguiente... (G3P2).

Los resultados muestran también, la importancia de cuidar los espacios en los que se desenvuelve la infancia, surgiendo también algunas tensiones en relación con los espacios

educativos, cuando se considera que deberían ser modificados si no favorecen mejores prácticas pedagógicas.

- … mi cole lo pongo en alza porque creo que es un cole diferente a todo lo que hay aquí en Madrid, porque es un cole que tiene mucha zona verde. Entonces, el que ellos puedan trepar un árbol, el que puedan disfrutar de una pradera de hierba, el que puedan correr por un parque de arena, para mí es muy valioso (EP7).
- Infantil 1 [1ºciclo) es plano porque está todo adaptado a ellos, luego ya infantil 2 [2º ciclo] no hay obstáculos, hay alguna escalera pues para salir al patio y demás. Pero muy accesible para ellos (EP9).
- … al final se hace alguna reforma y es en cursos mayores, las instalaciones son mucho mejores y más completas. Entiendo (...) que todas las cosas que hacen, pues tienen que ser necesarias. Pero también en infantil es súper importante un gimnasio, ... quiero decir que no tenemos que olvidar esa parte para poderles aportar a los niños la mejor educación posible. Y sí que veo que en nuestro caso a nosotros nos tienen un poco más olvidados. (EP9).

Por último, los discursos del profesorado señalan una preferencia por la jornada continua como modelo organizativo que permitiría una mejor adecuación a los ritmos de la infancia, las demandas familiares y las necesidades profesionales de los docentes. Este sistema permitiría la concentración del tiempo lectivo en la mañana y favorecería periodos de trabajo educativo con el alumnado más estables y menos fragmentados, frente a la discontinuidad asociada a la rigidez de horarios.

En coherencia con lo anterior, los docentes describen el tiempo de comida y patio posterior, como un momento que interfiere con el descanso vital de la infancia y genera dificultades en el proceso pedagógico. En esta situación, observan un descenso de la motivación y un mayor esfuerzo por parte del alumnado para mantener la atención en actividades de aprendizaje cognitivo.

Además, desde la perspectiva organizativa y del bienestar profesional del docente, este modelo permitiría una gestión más eficiente del tiempo de trabajo, favoreciendo el desarrollo de tutorías, reuniones y tareas de coordinación sin las interrupciones constantes que caracterizan a la jornada partida.

En consecuencia, la jornada continua es percibida como una solución coherente que abarca una mejora triple: atender a las familias, respetar las necesidades evolutivas de la primera infancia y mitigar las barreras del sistema favoreciendo aquellas que mejoran el bienestar docente.

- en este cole se está luchando por una jornada continua, porque una de las ventajas es que hay más tiempo de mañana. Como concentras el horario, tienes más tiempo con los niños. (…) Y en cambio ahora son tiempos muy cortos.(...) Son las mismas horas que trabaja el profesorado, las mismas horas lectivas de los niños. Ellos entran a la misma hora de 9:00 y salen a la misma hora, a las 16:00. Lo que cambia es la redistribución del horario, (...) en la jornada continua se concentra todo en periodo de mañana es de 9:00 a 14:00, luego de 14:00 a 16:00 los niños van al comedor, una hora comen la otra de patio, a las 4 vienen las familias o los niños van hasta escolares. (EP6).

- El momento lectivo de la tarde se hace muy duro, a medida que van creciendo es más complicado. Se hace muy duro simplemente porque la motivación de los niños baja, entonces el aprendizaje se hace muy difícil. (...) es un horario más normal, un horario más habitual que pueda comer el fin de semana. (...) con la jornada continua tú puedes recibir a los papás a las 14:00, no tienes prisa, no tienes que cortar. Si estás preparando una comisión con tu compañera o bajamos a comer y seguimos. Entonces con la jornada partida, tienes una sensación de agobio constante porque todo lo tienes que cortar.(...) Entonces tienes que cortar la tutoría, la tienes que cortar, te tienes que ir a otro despacho para que los niños duerman, no puedes hablar con tu compañera, te tienes que ir al comedor. Entonces todo el rato juegas a ir a matacaballo. (EP6).

- … el cole tenía que acabar una horita antes. Esta última hora, los niños es como que ya reclaman un poco “vámonos ya a casa”. (…) les encanta el cole, pero de verdad que es una jornada muy intensa, desde las nueve hasta las cinco de la tarde. (ED3).

- G3P2: ¿Y creéis que se mejoraría, por ejemplo, con una jornada continua ? (…) G3P4: Bueno, sí que es cierto que al siendo así se respetaría más esa hora tuviera trabajo personal, porque muchas veces es que no existe. G3P2: Y para todos por igual .G3P4:

> Para todos por igual, porque muchas veces no existe por el hecho de tener que llamar a una familia, porque tienes que coordinarte con el otro compañero de inglés, a ver cómo gestionamos esto. Entonces sí que es cierto que tienes sensación durante la jornada partida que tus horas de trabajo desaparecen, de 45 minutos tenía y de repente he ido al baño…¿qué ha pasado? Entonces sí que es cierto que así serían como más respetadas. G3P2: (...) este año que por narices me tengo que quedar porque tengo que fichar en el colegio sí o sí, lo estoy haciendo y es como qué triste que yo que he podido hacerlo ahora estoy diciendo: "a lo mejor si fuera jornada continua, la gente que vive lejos puede comer a las 15:00 cuando llega a su casa, la gente que vivimos cerca puede comer a las 13:00 también. (GD3).

Estos hallazgos permiten comprender cómo el tipo de liderazgo, el clima laboral y la gestión escolar se configuran como factores estructurales que inciden en el burnout y en el work engagement del profesorado de este segundo ciclo de Educación Infantil de la CAM.

***La mirada docente sobre el desempeño y la vida personal***

Los resultados de este tercer pilar, centrados en la percepción de los docentes del 2º ciclo, muestran barreras y facilitadores del desempeño laboral vinculado a los alumnos y sus familias, la formación profesional, la vida personal y factores que emergen relacionados con su salud y que se muestran como posibles factores que condicionan burnout y work engagement.

**Relación con alumnos de 3-6 años**

Los resultados hallados muestran que los docentes del 2º ciclo de infantil de la CAM poseen una visión positiva y respetuosa de la infancia, percibida como un periodo caracterizado por la inocencia y la autenticidad. Desde la mirada docente, el niño se presenta “tal como es”, mostrando una implicación genuina hacia el aprendizaje. Desde esta concepción, el docente sitúa todo el protagonismo del proceso educativo en los alumnos.

- es la etapa bonita de la inocencia. La etapa de infantil es … “deja que se relacionen, ya tendrán tiempo”. (EP8).

- Un niño de Infantil siempre va a poner de su parte (…) A pesar de las dificultades ellos ponen todo lo que pueden y todo lo que tienen desarrollado porque cuando ven que tú confías en ellos, ellos mismos confían en ellos mismos y les das esa estrategia para que confíen en ellos, hasta donde lleguen. (EP2).

Asimismo, esta percepción de la infancia se vincula con una mirada temporal del desarrollo, entendiendo que los procesos madurativos requieren tiempo, cuidado y paciencia. Los docentes comparan el desarrollo infantil con el crecimiento de una semilla: un proceso complicado en el inicio, lento, progresivo y muy gratificante. También se reconocen testigos de la evolución de sus alumnos tras su paso por el aula, sintiéndose responsables de su crecimiento y aprendizaje.

- … ves su evolución y su crecimiento, cuando ves que estás sembrando en ellos, eso es para mí lo más bonito que hay… (EP2).
- Y luego es que de un día para otro ves los avances de los niños y dices tú: pero Dios mío, si ayer no sabías esto y ahora estás leyendo o ahora estás escribiendo tu nombre, lo veo como súper gratificante. Cuesta, porque cuesta que cojan sus rutinas, las normas.(...) pero es que luego te lo devuelven en creces. Es súper, a mí me parece súper gratificante infantil. (EP8).
- en 3 años va todo más despacito porque son menos autónomos. Entonces, tienes que dejar un poquito más de tiempo, tienes que recordar “venga, vamos a limpiarnos” o “vamos a subirnos un pantalón”. Necesitas más tiempo para cosas muy rutinarias. En 3º de Infantil es que van solos. (...) van super rápido, tienes muchísimas cosas que hacer, de cuadernos, de… (EP2).

Los docentes también expresan un profundo amor por la infancia, entendiendo que el alumno es quien otorga sentido profesional y vocacional a su tarea educativa. Disfrutar de su presencia se convierte en el motor que sostiene el compromiso por la educación de la infancia y da significado a su labor cotidiana.

- Los niños me dan una satisfacción increíble. Cuando he estado de baja es que los necesito. Me vuelvo una persona apagada, me falta algo. Me encanta el que me abracen cada mañana, el ver que soy importante para ellos, el ver cómo van logrando los pequeños pasos que les das con cariño, el cómo te quieren, cómo te respetan las familias cómo vas haciendo piña. Te crea mucha responsabilidad.(...) a la vez me divierto. Mi trabajo me parece divertido, disfruto trabajando. (...) te gusta, ves su cara, su ilusión. (EP6).

- … la pasión, la vocación, el amor por la infancia. Además, tuve algunos referentes que me enseñaron mucho y me enseñaron a amar esta profesión (...) apasionante porque cada día te enfrentas a una aventura, no sabes lo que va a suceder, no sabes la emoción con la que van a venir los niños (…) y hay que ir acompañando el proceso tanto de los niños como de las familias, que te dejan su tesoro más preciado. (G4P4).

- … cada día es diferente y yo muchas veces voy pensando una cosa y llego al colegio y digo: “todo lo que yo tenía pensado al traste”, porque no les ha generado interés o ellos se han ido por otro lado (…) Me gusta eso, no es monótono, me lo paso bien, es divertidísimo. El ver luego a los peques cómo reaccionan las caras de sorpresa, las cosas que te dicen y dices tú:" ha valido la pena el estar ahí pensando cómo hacerlo." (EP8).

- … es super gratificante cuando tú le enseñas a un niño esa carpetilla donde guardas esos trabajos y le dices: “Mira, ¿te acuerdas cuando empezamos a hacer esta letrita? Mira cómo te sale ahora”. (ED3).

En cuanto la relación que establece con el alumnado, los resultados ponen de manifiesto que el docente se percibe como eje central en el logro de educación de calidad, reconociéndose iniciador de un vínculo emocional seguro que establece con su alumnado, junto a un acompañamiento pedagógico, respetuoso y sensible que le permite atender adecuadamente los ritmos, diferencias y necesidades de la infancia.

- En cuanto a los alumnos, son un amor (...) la base se asienta en el periodo de adaptación de 3 años y cómo asientes bien las bases. Darles esa confianza, acogerles con amor, con cariño (...) si tú sientas las bases de la seguridad, que se encuentren a gusto, tranquilos, es que todo lo demás fluye y todos los aprendizajes van a surgir de manera natural. (EP7).

- Creo que ha evolucionado en cuanto al proceso: el respetar como cada uno es, el descubrir potencialidades y fortalezas de los niños, el aceptar y acompañar. (EP4).

- … no es la misma educación ni es el mismo tipo de sociedad que hace 50 años. Ha cambiado, entonces, necesitamos más personas, un acompañamiento más cercano, atender a la individualidad. (G4P4).

En cuanto a esta influencia de los cambios sociales, los docentes reconocen estas transformaciones en su rol docente y en los contextos educativos. Sin embargo, creen que la esencia de la tarea docente en la Educación Infantil se mantiene inalterable. Esta esencia es definida como la integración del cuidado y la educación, donde "educar y cuidar" se presentan como dimensiones inseparables en este desempeño.

- [sobre cambios en el rol docente] … ha habido cosas que han evolucionado pero la esencia de la tarea como profe de infantil, asistencial y educativa, la esencia es la misma, los objetivos son los mismos. (EP4).

- Entonces yo creo que va una cosa unida a la otra, por lo menos en infantil. (…) Me parece que es que también aparte de ser asistencial, también es educativo, porque yo me acuerdo, cambiar los pañales, les das de comer, pero el simple hecho de darles de comer ya les estás inculcando algo, les estás enseñando, estás trabajando con ellos, la motricidad fina, la motricidad gruesa, a la hora de coger los utensilios, el hablarles, el que ellos te miren. (EP8).

- … en la etapa de infantil las necesidades del niño de 3-6 años, [se encuentran] que se le asista ese cuidado, desde los hábitos de higiene, no solo hay que enseñarlos, sino que un niño que no controla esfínter me voy a tener que remangar por respeto, no voy a tener al niño ahí 3 horas con el pañal hasta que vengan a buscarle. Entonces hay asistencialidad. Y luego también eso creo que es educativo. Entonces creo que ahí converge los dos conceptos. (ED4).

- … los pequeñitos siempre van a necesitar un cuidado, una atención más de aprender a ser personita e ir incorporando rutinas del día a día. Creo que sí, que se puede hacer una parte de desarrollo educativo también ahí, porque eso es necesario para que después surja lo otro. (ED3).

Asimismo, en este rol definido por los docentes aparece la figura del docente, mediador y modelo para la infancia. A través de su actitud, su forma de relacionarse y su manera de gestionar las situaciones cotidianas, el docente ofrece referentes que influyen directamente en el aprendizaje. En esta relación son fundamentales la capacidad de empatía, la actitud de observación y escucha e interesarse por sus emociones y vivencias, ofreciéndoles herramientas que potencien la autonomía y la gestión emocional de su alumnado. En síntesis, este acompañamiento respetuoso no solo se orienta al aprendizaje académico, sino que incorpora también el mundo físico, emocional, social y cognitivo, favoreciendo el bienestar y el desarrollo integral del niño.

- Es fundamental porque tienes muchos alumnos, si no empatizas con ellos, que son diferentes, no puedes llegar a ellos, a llegar a ellos emocionalmente. Es lo que decimos, si tú quieres ceñirte solo a lo académico, no te hace falta ser empático, pero si te quieres desarrollar su personalidad, pues tienes que "leer al niño" y tienes que ser empático. (EP2).

- … intentar cubrir todas esas necesidades.(...) Creo que la base fundamental es la observación y saber escuchar a los niños, que no significa que ellos nos hablen, sino ver sus conductas y el por qué están teniendo esa rabieta constante, por qué les pasa eso, indagar en esa solución, … (EP6).

- … esa figura del mediador, que (…) te ayuda a organizarte, escucha ambas partes y sin darte ninguna clave, te organiza. Creo que un profe es lo que debe hacer (…) Tenemos que cubrir todo el ámbito del niño, que es una persona, un niño es una personita que llegará a ser adulta, pero es importante. Y entonces no hay que descuidar todo eso. (EP6).

- … yo también soy modelo, porque pasan conmigo muchas horas. (EP2).

- Para mí un punto fundamental es enseñarles a los niños a tener mucho más inculcada la gestión emocional. (...) el saberse cuidar, el ponerse límites, el enseñarles a hacer a lo mejor alguna técnica de relajación, a centrarse en ellos, porque al final el día a día. (EP7).

Estos elementos mencionados generan emociones positivas en estos profesionales y refuerzan su compromiso con la tarea educativa. No obstante, los docentes identifican también barreras en el contexto educativo y social que incrementan su agotamiento en el aula. De nuevo, en este ciclo, una de las causas principales es la incapacidad y el desbordamiento que sienten ante la complejidad de atender y responder a la diversidad de manera adecuada. En este escenario, los docentes describen situaciones en las que se ven obligados a elegir entre la atención individualizada a alumnos con mayores dificultades o la atención al conjunto del grupo. Esta frustración, también se asocia a un mayor agotamiento, vinculado a la presencia de alumnado más activo e inquieto dentro del aula, con menor autonomía y mayores dificultades en el aprendizaje. Estas circunstancias exigen una mayor implicación docente, que incrementa el desgaste emocional y dificultan la gestión del aula aumentando su malestar en la práctica cotidiana.

- G4P3: A mí lo que más me desgasta es, lo que he dicho al principio de tres años, o sea, la sensación de que lo que tienes en el aula no es controlable (…) aunque quieras, muchas veces no puedes. Entonces, a lo mejor vas con la intención de hacer una serie de cosas, te quedas en menos, sobre todo porque ves que hay niños que necesitas que les atiendas y que no puedes, y eso es frustrante porque, por mucho que tú quieras, es imposible. Entonces, entre la cantidad de niños que vienen sin diagnosticar más los que ya vienen diagnosticados G4P1: Más los que diagnosticas tú. (GD4).

- [Los casos de alumnos TEA] son super distintos, es que no tiene nada que ver una “Lola” con un “Pedro” con un “Roberto” y con un “Pepe” (…). Entonces, lo que yo hago con este niño no tiene nada que ver con lo que tengo que hacer con el otro. (G4P1).

- Son a los que realmente se quiere porque los ves débiles y necesitados. Ahora, con los niños que he tenido, con los que me he matado ha sido con estos niños, y seguramente es con los que menos fruto ha dado. Porque yo no sé qué hacer con ellos. (…) pero me mataba con ellos. (G4P1).

- … en los últimos años hay un exceso de actividad bestial dentro del aula, y es como yo pienso hace 20 años yo podía tener una clase de 20 niños, pudiera haber tres niños con una intensidad a nivel físico bastante grande y ahora son más niños como que no pueden, que no respetan el espacio del otro, que no saben esperar un turno, ... (ED3).

- Una de las causas que más estoy siendo consciente últimamente es el tener que repetir las cosas muchísimas veces [a los niños]. Me agota muchísimo. (…) pienso que no es sano para ellos que yo les esté repitiendo tantas veces las cosas, ni es sano para mí (...) quizás las normas de convivencia no las interiorizan tanto porque quizás no están acostumbrados a que les pongan esos límites. (EP2).

- … no escuchan, (…) ellos siguen hablando entre ellos, pero ya no solo al adulto, sino cuando está hablando algún compañero (…) Pero luego, cuando les llega a ellos el turno, quieren que le escuchen.(...) Entonces es como que te demandan, la atención exclusiva a ellos, la inmediatez, eso me parece ya alucinante. (…) Hay que también trabajar la espera, no se puede tener todo ya todo (…) antes no les pasaba eso... (EP8).

- Los niños cada vez tienen menos autonomía. (EP10).

**Relación con las familias de los alumnos**

Los docentes señalan la existencia de cambios sociales que influyen de manera significativa en el contexto educativo de la primera infancia. Entre ellos, se destaca la transformación y diversidad de los modelos familiares, así como la percepción de un progresivo desprestigio de la figura docente. Asimismo, perciben que deben ganarse, en los primeros meses, la confianza de unos padres que muestran cierta inseguridad e incertidumbre en la incorporación de su hijo al centro educativo.

- el prototipo de familia también ha cambiado mucho, o quizá, ha cambiado mucho el respeto hacia la figura del profesor. (…) Entonces, ahora se está produciendo una falta de respeto tan grande que los padres (…) se sienten con el derecho de, no solo juzgar, sino meterse en tu trabajo y decirte cómo tienes que hacer las cosas. ( EP10).

- Yo creo que cada familia vive y piensa diferente. Lo mismo que los niños son diferentes, las familias son diferentes por construcciones familiares, construcciones de vida, experiencias de vida, y también depende de cómo vivas. Hay padres que están separados, tengo una niña que solo tiene una mamá, padres separados que tienen custodias compartidas de una semana,(…) pero también les notas que unos se llevan mejor que otros. (EP2).

- … en los primeros meses de tres años, el no conocer y el querer saber de su hijo. Están acostumbrados a la escuela infantil, donde lleva una agenda todos los días y le dicen si

> ha hecho caca, si ha hecho pis, si ha comido, a qué ha jugado, y llegan a tres años [2º Ciclo] y no hay nada. Pasan de todo a nada. Entonces, te quieren hacer la tutoría a las cinco de la tarde cuando abren la puerta, te empiezan a preguntar. (G4P4).

Ante la prisa constante y la inmediatez características de la sociedad actual, los docentes señalan que muchas familias se encuentran emocionalmente desbordadas y con dificultades para gestionar la crianza educativa de sus hijos, lo que se traduce en una mayor utilización de las redes y el uso de móviles. Esta situación genera ciertas tensiones en la relación docente-familia.

- [Las familias] tienen problemas a nivel de cómo gestionar al niño en casa. Muchas cosas son a nivel emocional, que se ven sobrepasados y no saben cómo hacerlo. (G3P4).
- unos [padres] están sobrecargados de información, otros vacíos y otros se dejan, pero claro, tienes que trabajar con todo este equipo. (G3P3).
- ... yo también pienso que hay veces que son generaciones de padres que no han estado muy en contacto con niños. (...) Que no tienen ni idea que se dejan llevar mucho por lo que escuchan y dicen en las redes sociales o que se leen un libro y tal. (G3P3).
- [El padres o madre] estoy cansado, llego a casa, el niño está cansado ya porque ha estado muchas horas en el colegio. (...) Entonces, “para que no te canses y no te frustres y no me llores te pongo los dibujos que quieres.” Y te metes en una rueda en la que el padre no cae que tiene que salir. (EP2).
- Veo [a los alumnos] muy digitalizados y muchos de ellos salen por la puerta de la clase: “mamá, déjame el móvil” y dices: “pues qué estupendo todo lo que he estado yo trabajando aquí en clase, jugar en el parque, relacionarse y demás, se ha ido al traste todo. (EP8).

No obstante, esta relación con las familias es percibida por los docentes como un elemento clave para alcanzar su propósito profesional: una educación con calidad para la infancia. Los participantes coinciden en señalar que unas relaciones respetuosas basadas en

la confianza, la comprensión y la colaboración, en las que se compartan criterios educativos y se actúe en coherencia, resultan fundamentales para lograr este objetivo común.

- G3P1:[respecto a las familias] Yo amigas. G3P3: Yo de entrada, amiga, siempre.G3P2: Yo siempre las veo como amigas a no ser que me demuestren lo contrario. G3P5: Yo también creo que es súper importante eso que las veas así [ amigas], porque como ya entres con no (...) tienes un problema. Entonces también te digo, si tú entras ahí, todo súper bien, todo súper fenomenal. (GD3).

- Nadie tiene una fórmula perfecta (…). Pero si al final con la información de casa, la información del cole, y yendo todos a la par, es como el matrimonio que dice “vamos todos a una, con nuestros hijos o con lo que sea”, ahora se junta en el matrimonio y la profesora y vamos todos a una. (EP2).

- Para lograr sobre todo el desarrollo pleno de su hijo, el acompañamiento que hacemos en el cole tiene que implicar (…) una manera de tratarnos, con respeto, amabilidad, el valorar las emociones que puedan tener, el aceptar cómo es y lo que hay en casa. (EP4).

- La clave es no crisparte con ellos [los padres], porque ellos a veces hacen lo que pueden, igual que tú como madre haces lo que puedes y te desvives por tus hijos, pues ellos muchas veces hacen lo mismo. (EP6).

Asimismo, destacan la importancia de propiciar esta unidad familia-docente desde los primeros meses de vida escolar, proponiendo espacios de encuentro presenciales que favorezcan la comunicación, como tutorías, reuniones grupales o escuelas de familias, en las que se expliciten modos concretos de actuación y límites que no conviene cruzar. En este marco, el docente se reconoce como una figura necesaria de acompañamiento y asesoramiento hacia las familias, permitiéndole identificar posibles necesidades o dificultades en la crianza familiar.

- Yo intento en la reunión de septiembre siempre decirles pues que somos un equipo, que esto es cosa de todos, que tenemos que cuidarnos todos, que yo también soy persona, que también me puedo equivocar, que también tengo mis días (...) me gusta ser transparente y decirles: “yo sé que me estáis dejando lo más valioso que tenéis “ Digo

entonces: "confiar, ya sé que es difícil, pero vamos a intentar hacerlo entre todos y que antes de que las cosas se malinterpreten, que se hablen. (G3P2).

- Dentro del proyecto que tenemos también de escuela de padres, de proyectos, de encuentros en familia donde propiciamos momentos de encuentro entre profes y familias para aunar criterios y para decir: "que es que estamos en el mismo barco de la crianza y de la educación" y siento que muchas familias valoran mucho y comprenden lo vital de esta de esta etapa. (ED4).

- … crear ese vínculo que sientan las bases para que luego 4 y 5 años todo vaya fluido y que las familias confíen plenamente en ti. Creo que sentar las bases en el primer trimestre de 3 años en el periodo de adaptación es valiosísimo para luego toda la etapa de infantil. (EP7).

- … tiene que ser el toque personal. Siempre de tú a tú se explican mejor las cosas y creo que eso no puede faltar en nuestro trabajo, creo que es muy importante. De hecho, yo, si hay una comunicación (...) siempre lo hago a las cinco, y veo a los padres, utilizo ese momento para explicarles cualquier cosa, aparte luego de las entrevistas personales que pueda tener con ellos (...) Lo mejor siempre es verse. (...) porque somos humanos. (EP2).

- G3P4: más allá de la importancia que tú desempeñas en el aula con el niño, (…) el acompañamiento que haces con las familias, y cómo muchas veces ellos se ven desvalidos (...) yo creo que [la labor docente] es importante ya no solo por los niños, sino también por el acompañamiento que se hace a las familias. G3P3: Yo también estoy de acuerdo.(...) aparte de estar con los niños, es estar con las familias y ayudarles en unos tiempos en los que no saben socializar, no saben estar académicamente, no saben cómo desarrollarse.... (GD3).

- Yo creo que tenemos también una parte muy importante a la hora de orientar a los padres en cosas básicas como: “por favor, saca la cuna del dormitorio del matrimonio”, en cosas tan sencillas de organización familiar. Además, normalmente no suele haber muchos padres con mucha experiencia. (G4P3).

Para los docentes, es muy valiosa la vivencia positiva de esta relación a nivel emocional cuando se consolida y tiene consecuencias en el desarrollo del alumnado y la familia, traduciéndose en un sentimiento de satisfacción personal. Asimismo, el fortalecimiento del vínculo docente-padres creado al finalizar el 2º ciclo de Educación Infantil

es vivido como un logro profesional que genera reconocimiento profesional y en el que se percibe la gratitud de las familias ante el desempeño del docente.

- Yo creo que cuando me he sentido más valorada es cuando esos padres son conscientes de que veo más allá de lo que es el grupo, que me consideran una parte valiosa en el sentido de que les ayudo a ellos, les aconsejo cómo gestionar en casa, es esa parte de valoración de "¡Guau! Muchas gracias por tu ayuda, no solo en el aula, lo que estás haciendo con mi hijo para que crezca en su desarrollo, sino lo que nos hace sentir a nosotros". (EP2).

- Me aporta también ayudar a las familias, me enriquece muchísimo (…) voy a intentar en lo que pueda ayudarles familiarmente para que todos estén mejor. Primero los padres, si están bien los padres, estarán bien los hijos, y luego si están mejor en casa, estarán bien en el cole. (EP6).

- … de hecho, la generación que he dejado ahora me viene los padres a ver. (…) no es que vengan con los niños, es que vienen los padres. Digo: "Qué bien este vínculo tan bonito que hemos creado." Es súper valioso porque pone también muy en relieve cómo se han sentido cuando han dejado a su niño, a su niña conmigo (EP7).

- ... luego ves a los padres de las promociones que has tenido y te ven y que te siguen dando un abrazo y te cuentan. Pues mira, ahora está con esta tutora, (…) es de agradecer que se acuerden de ti, de su profe de infantil. (EP8).

Sin embargo, en esta relación con las familias emergen también barreras que dificultan el desempeño docente, generan agotamiento y desgaste emocional, configurándose como factores de riesgo para el burnout y el work engagement. Entre las principales causas de este malestar, los docentes señalan el aumento de la carga y la intensidad laboral derivado de nuevas demandas familiares, especialmente aquellas vinculadas a la exigencia de una comunicación permanente a través de plataformas digitales, correos electrónicos y otros canales online. Asimismo, la existencia de grupos de WhatsApp de familias es percibida por los docentes como un espacio de vulnerabilidad, al sentirse expuestos a juicios y valoraciones negativas sobre su desempeño profesional.

- … el tema de los correos. Nos comunicamos por correo electrónico con los padres, pues ellos se piensan que yo estoy todo el día con el correo abierto porque ellos te dicen una cosa y como no les contestas en el momento. Claro, yo muchas veces le puedo contestar a la 13:30 cuando me voy a comer si puedo, incluso a lo mejor a las 16:00. Entonces ellos se piensan que yo tengo un correo electrónico abierto. Sí, lo tengo abierto, pero hay veces que no me da tiempo a refrescarlo a ver si me ha entrado un correo o lo que sea. Entonces hay veces que se molestan. (EP8).

- Es verdad que en nuestro centro contamos con aplicaciones para contactar con las familias. Entonces en nuestras horas de trabajo personal o incluso cuando los niños están haciendo alguna tarea, podemos contestar, pues algún chat o algún mail que nos mandan los padres y las tutorías.(EP9).

- Me conecto al email a las 8:30… desconecto del email a las 5:30. De hecho, este año hemos iniciado incluso con el Gchat, que también está vinculado a Google. Este año, he conseguido mantener ese horario por mi salud mental. Porque sí que es cierto que el año pasado, tenía mucha más sobrecarga. (G3P4)

- G3P2: Entonces son un arma de doble filo, porque para algunas cosas esos grupos [de WhatsApp], pues son un horror. (...) porque si tú tienes la mala suerte de que tienes algún padre, alguna madre, .... sí te pueden hacer ahí verdaderas barbaridades y despotrican y es horroroso. Además, esto lo sabemos todas, porque si no te ha tocado a ti como madre que has estado en el grupo, lo sabes porque una compañera tuya que está su marido, que no es el del cole y saben cómo... G3P3: Pero como es una herramienta externa, no lo puedes controlar. G3P2: No lo puedes controlar. G3P3: Fuera de tu profesionalidad y del colegio. G3P1: Hay que tener mucho cuidado con lo que se dice porque tú dices A y ellos ya en el grupo es ABC, y entonces ya ahí a veces ya se va formando una bola. (GD3).

- Yo es que no quiero saber nada de eso [de grupos de WhatsApp de familias]. En la primera reunión siempre les digo, yo sé que existen, que lo queréis hacer, porque muchas veces te piden: "¿puedes pasar mi teléfono al resto de padres, así estamos todos?" Es como éste no es mi campo de trabajo (...). Es vuestra herramienta, pero tener muchísimo cuidado con lo que hacéis, con lo que decís. Aquí hay 18 alumnos, 18 familias y todos somos iguales. Y para cada uno tu hijo es el más importante, más guapo y sensacional. Pero aquí dentro de mi clase todos son iguales. (G3P3).

A estos factores se suman el desgaste provocado por los cuestionamientos constantes a la labor docente, la falta de tiempo para atender adecuadamente estas relaciones y la percepción de desinterés, escaso apoyo y poca sintonía con algunas familias en relación con las dificultades y educación de la infancia. Asimismo, expresan una sensación de infravaloración profesional y tristeza, rabia y frustración ante actitudes parentales caracterizadas por la sobreprotección y la concepción de una infancia considerada como un producto que necesita estar permanentemente ocupado, en lugar de ser reconocida como un sujeto valioso y capaz.

- Yo agotamiento emocional siento cuando tengo un grupo de padres que cuestionan todo el tiempo tu forma de trabajar, tu labor, y cada día le dan más importancia, sobre todo en tres años. A mí me cuesta mucho, porque la emoción me viene muy fuerte y no la sé gestionar del todo bien cuando me dicen “es que tiene una pequeña heridita aquí en el dedito que le ha hecho este niño”, “es que el otro le hizo…”, “es que…”, y es una, otra, otra, tienes que estar dando explicaciones continuamente. (G4P2).

- … lo vives con un poco de agobio cuando no llegas, cuando te vas a casa. Por eso, yo a veces flexibilizo las tutorías o llego a casa y respondo mails o respondo a los padres. (EP9).

- … sobre todo, me cuesta con los padres que llevan en el cole, 3 años y que no cumplan las normas del colegio: no se pueden traer juguetes, pero ellos con no enfrentarse a los peques a la entrada, me lo dejan a mí y es como: “¿por qué tengo que estar gastando tiempo en la entrada por una cosa que tú no has querido hacer, que es una labor tuya? Entonces yo veo muchas veces como que escurren el bulto para que lo hagamos nosotras. Me parece un poco surrealista. (EP8).

- … que me generan más desgaste [los padres] por tener que recordarles todas las semanas o tener que explicarles algo o tener… Y son los padres de los niños que en el aula destacan por falta de atención o por falta de límites o por alguna carencia un poco más llamativa que los demás. (EP2).

- G3P4: yo creo que muchas veces ellos [los padres antes las dificultades de sus hijos] tienen una venda que no quieren. G3P1: No lo ven. No lo quieren ver. (…) Es muy difícil. G3P3: Siempre hay un y proceso de duelo cuando hay un problema. G3P2:Y es comprensible y al final yo creo que nosotras somos conscientes de eso. Lo que pasa es

que queremos que la familia lo vea antes porque sabemos que va a repercutir en el niño. (GD3).

- Creo que ya hay más familias que valoran, y ponen en alza nuestra labor, pero todavía sigue siendo un mínimo. Sí, porque está muy instalado en la cultura y en la sociedad, que en infantil lo único que hacen es jugar y que en primaria es cuando ya empieza lo serio. (EP7).

- No está preparado el padre y te diga: "¡Ay! Por favor, es que yo no estoy preparado". Es una cuestión de que tendremos que hacer un acompañamiento seguro. (...) Entonces, veo un exceso de protección brutal, un periodo de infancia como poco disfrutona por parte de los padres y luego ya es como una preadolescencia cada vez más temprana. (ED3).

- A mí me da mucha tristeza cuando padres o madres privan de la iniciativa a sus hijos de intentar hacer ciertas cosas por miedo a… "No, es que esto no lo vas a hacer porque…". Si está descubriendo el mundo, déjale que lo descubra. "Seguriza" para que no se mate y acompaña ese momento, pero déjale que descubra.(...) si el adulto está ahí marcándole todo lo que tiene que ir haciendo, el niño como que no va a crecer. (G4P4).

- Sentimientos de decepción, a veces te peleas, pero otras veces dices: "mira, no me voy a pelear más, porque al final son sus hijos, yo lo voy a tener un ratito y ellos lo van a tener toda la vida". Y es un poco frustrante también. (ED3).

- Sentimos que algunos padres tratan a los niños casi como una mascota: le traigo, le llevo, vamos al cine, al teatro, hacemos muchas actividades, pero a veces no escuchan al niño. (…) el niño no quiere ir a clase de patinaje sobre hielo un jueves a las cinco de la tarde, el niño a lo mejor lo que quiere es estar en casa con sus padres, tranquilo, leyendo un cuento, pintando. Yo creo que están muy preocupados en llenarles de muchas cosas porque creen que esto es mejorar (…), una preocupación por llenarles de actividades pensando que así se mejora su desarrollo, pero se descuidan momentos de conversación, de reflexión y de escucha. (ED3).

**Formación inicial y continua en la vida profesional**

Los resultados muestran que el profesorado del 2º ciclo percibe la formación inicial en Educación Infantil como insuficiente. El motivo se encuentra en la manera parcial de cursarlo al optar normalmente por la formación profesional o por grado universitario, señalando que la

combinación de ambas trayectorias formativas favorece un desempeño docente óptimo. En particular, se identifica una carencia en el grado universitario al estar orientado principalmente al segundo ciclo, lo que le dificulta la capacitación profesional para ejercer en el primer ciclo (0-3 años). Por el contrario, contar con una formación previa sobre las características de la infancia, sus necesidades y cuidados, en los primeros años permite al profesorado comprender mejor los procesos evolutivos tempranos y ajustar sus expectativas y actuaciones educativas, lo que facilita la práctica profesional en el segundo ciclo. Este conocimiento previo, se asocia a una mayor seguridad profesional y a una práctica educativa más acorde con las necesidades del alumnado, repercutiendo positivamente en la calidad de la Educación Infantil.

- A mí lo que me ha ayudado es que, al tener las dos versiones, puedo entender muy bien a los niños. Me ha servido muchísimo más el estudiar el módulo [F.P.], más práctico y he aprendido diez mil veces más que cuando estudié la carrera. Y me ha dado muchas herramientas para saber de dónde vienen los niños. Cuando yo a un niño de 3 años le exijo algo, sé ese proceso y entonces hay profes que ahí se pierden porque no sabe hacer esto. (EP6).

- Cuando uno acaba su Magisterio (...) ellas quieren ser maestras del segundo ciclo, no quieren ser maestras de primer ciclo, por las condiciones laborales. (...) cuando yo busco a alguien para ocupar el puesto en el colegio, tanto en primer ciclo y en el segundo necesitan ser maestras, pero en el primer ciclo buscas a maestras (..) pero desde la universidad a mí me parece que estamos desatendiendo [la formación del 1º ciclo]. Es que están poco preparadas para enfrentarse a ese primer ciclo, muy preparadas para enfrentarse a esos niños a partir de tres años, pero con pocas estrategias, poco conocimiento del intervalo de edad de 0-1, pasamos de alto algunas de esas cosas. (ED3).

- … hemos contratado a personas que son maestras y han aterrizado en la carrera de Magisterio utilizando el canal intermedio de un módulo superior de Educación Infantil, y ahí yo las noto mucho más seguras. (ED3).

Asimismo, el profesorado del 2º ciclo de Educación Infantil destaca la formación continua durante la vida profesional activa, como un elemento fundamental en el desempeño docente, a pesar del coste de tiempo y recursos económicos que implica. Perciben que la participación aumenta cuando la formación responde a necesidades reales tanto personales como de gestión del aula, siendo útiles y significativas. Entre los ámbitos formativos más demandados se encuentran la gestión emocional, la atención al alumnado con necesidades específicas, así como enfoques pedagógicos que promueven una comprensión más respetuosa del desarrollo infantil, siempre que estén sustentados en una formación sólida y eviten interpretaciones simplificadas.

- Ha habido formaciones que han estado dentro del horario, pues nosotros en nuestro colegio siempre nos tenemos que quedar los miércoles (...), la gran mayoría (...) al final sale de tu horario. El 80, el 90% te diría casi de todas las formaciones son fuera del horario, en fines de semana, en tu tiempo ...(EP7).

- La educación al final es una formación continua, a veces obligatoria, a veces opcional, cuando es opcional cuesta y no siempre queremos invertir nuestro tiempo y nuestro dinero en ese tipo de evolución. (EP9).

- G3P3: Yo creo que dependiendo del caso vas como apagando fuegos y formándote. Formándote de tu bolsillo.G3P5: Claro, yo creo que al final es como la experiencia que vas viviendo, lo que te va dando esas tablas ... G3P3:Porque hay muchas cosas nuevas que surgen, ... G3P4:Y cada vez más diferentes, … (GD3).

- G4P3: Yo creo, que si la formación es buena la gente se apunta…(...) G4P1: Yo creo que un curso bueno es un curso que te ayuda en tu día a día. No es el tipo de curso que te plantifican “formación en valores”, y de repente es un petardo que dices: “Por favor, vámonos, que nos queremos ir”. Pues, lógicamente, ahí la gente no va. Pero si dices que hay un curso que te puede ayudar en tu día a día para subsanar todas estas dificultades que hemos hablado, con niños TEA, con niños con problemas, yo creo que sí. (GD4).

- Los cursos que hemos hecho siempre de gestión emocional nos han ayudado, nos han dado como un clic ahí, y creo que a nosotros también nos viene bien un poco recordar que nos tenemos que cuidar emocionalmente. Al final, sí, yo me cuido, cuido al niño, cuido al padre, y cuido mi vida personal, que eso también es importante. (EP2).

- G4P4: …Yo creo que hay que evitar que la gente se queme, no solo porque me enseñen “ahora vamos a aprender proyectos”, “ahora vamos a aprender…”, sino formación personal, que nos den tiempo, el decir “vamos a acompañar el momento en el que está cada uno. G4P2: Sí, sí. Pensando en la persona y no en … G4P4: Eso es. Pensar mucho en la persona…G4P2: Qué bueno. Eso sería maravilloso. G4P4: Yo, cuando se hizo este cambio metodológico en mi colegio, no era tanto un cambio metodológico, sino de filosofía, de cambiar la mirada al niño y, por ende, cambiar la mirada a las personas. (...) “saber cuidarse para poder cuidar”. Es verdad que, cómo voy a estar bien yo con los niños o cómo voy a estar atendiéndolos si yo estoy quemado y estoy cansado. Tengo que mirarme a mí primero. Suena un poco egoísta, pero yo creo que estar yo bien para poder acompañar. (GD4).

Por tanto, la evidencia converge en la necesidad de una formación universitaria para los futuros docentes que integren conocimientos de la infancia de 0-6 años y se advierte la importancia de incorporar nuevos conocimientos, tanto en la formación inicial como durante la trayectoria de la vida profesional que favorezcan una inclusión real y una mayor competencia emocional que minimicen el agotamiento de la profesión.

Por último, en lo que respecta a la formación, los discursos de los docentes muestran la influencia de la experiencia laboral y de la edad en la forma en que los participantes afrontan la continuidad laboral. Mientras unos profesionales tienden a evitar la reflexión y desean permanecer en el aula, otros, ligeramente más jóvenes, muestran mayor disposición al cambio y a la reorientación profesional, aprovechando su formación previa o iniciando nuevos estudios formativos. Sin embargo, estas aspiraciones, en algunas ocasiones, se truncan por tensiones con las limitaciones estructurales del sistema, en particular por la incompatibilidad entre las exigencias horarias del centro educativo y la obligatoriedad de realizar prácticas presenciales en determinados estudios universitarios, como el Grado en Educación Primaria, lo que acaba actuando como factor de bloqueo y frustración en los procesos de movilidad profesional.

- G3P3:Yo en infantil no puedo estar toda la vida. Creo que alguien consiga jubilarse estando toda su vida infantil pero física y mentalmente es muy difícil. G3P2: No se puede, es muy difícil. (GD3)

- Yo creo que vamos viviendo un poco el día a día, pero por ahora, como que te fijas más en el presente, vives más el presente y dices, bueno, pues poquito a poco vamos a ir viendo lo que vamos haciendo y quién sabe a lo mejor en un futuro... (EP7).

- Muchas veces pienso: "¿Y si montas un negocio dedicado a la infancia, donde dedicase menos horas, o algo así …? (G4P4).

- … porque llevo ya un par de años pensando que si el repetir tantas veces a los niños, a los padres las cosas, me genera cansancio emocional, pues dentro de 10 años me va a generar el doble porque la sociedad está cambiando. (…) la verdad es que la formación que estoy haciendo ahora (...) la pago y [la realizo] en mi tiempo libre para buscar un poco la salida profesional. (EP2).

- Yo cuando me saqué la plaza, como tenía primaria, me habilité. Para el día de mañana que yo no sé hasta qué punto podré… (EP8).

- G3P3: Llevo muchos años intentando hacer primaria, pero hay un tapón administrativo. Yo me tengo que pedir una excedencia para hacer las prácticas.(…), da igual la experiencia que tenga (...). Entonces, no puedo hacer las prácticas porque trabajo de 9:00 a 17:00...G3P2: No las puedes hacer en tu colegio, además. G3P5: (...) Sí, Porque a mí eso me pasó también. G3P3:(...) Y si trabajas no puedes hacerlo a la pública [el grado universitario de Educación Primaria] porque la gran mayoría, por lo que yo me he informado durante bastantes años, las asignaturas, los horarios, no lo sabes hasta septiembre o no te van a coincidir. (GD3).

***Relación con la propia familia***

Los docentes del 2º ciclo señalan dificultades en la conciliación entre la vida profesional y la familiar. Las exigencias del trabajo, junto con las responsabilidades familiares, generan una sensación de sobrecarga acompañada de sentimientos de tristeza, culpa e inseguridad. La culpa se relaciona con la percepción sobre una mayor dedicación y atención al cuidado de los hijos de otras familias que a los propios. Por su parte, la inseguridad aparece

en situaciones de embarazo, ante el desgaste que implica la profesión y el temor ante una posible inestabilidad laboral en la reincorporación tras la baja por maternidad.

- A raíz de ser padre tuve la sensación hasta que ha empezado la niña en la escuela, de decir: “vengo a cuidar a unos hijos que no son los míos y estoy dejando a mi hija y tengo que tirar de abuelos o de la excedencia de mi mujer”. Y era una sensación de decir “me gustaría cambiar de trabajo”. (G4P4).

- Ser madre es muy complicado. La primera complicación me di cuenta cuando mi hija era muy pequeña. Yo me incorporé al trabajo ¿y entonces qué pasó? Que cuando yo cantaba 25.000 canciones en la asamblea con mis niños en mi clase, llegaba a mi casa o iba en el coche con mi hija y ya no me apetecía cantar, porque ya he dado todas las canciones que tenía, porque estoy cansada.(...) es que al final toda la paciencia que tenemos la damos en nuestro trabajo, porque tú te sientes responsable de lo que tú das lo mejor para esos niños y más sabiendo que a veces tienen situaciones familiares muy complejas y que emocionalmente no están bien...(...) Y yo a veces le digo a mi amiga: “qué pena, no he dado lo mejor de mí hoy”, pero es que luego voy a mi casa y ellos quieren hablar a la vez y a lo mejor yo me enfado. Entonces toda la paciencia que he tenido me ha rebosado, salimos del trabajo y ya estamos todas rebosadas. Entonces luego doy lo peor de mí con mis hijos, doy lo peor de mí a lo mejor con mi marido. (EP6).

- … a la hora de transmitir mi embarazo, yo súper contenta con el centro, lo acogieron, me arroparon, …. pero a la hora de cogerme la baja en el momento en el que en el cual yo me encuentro mal, por molestias en la espalda, por el propio cansancio que te implica, el estar día a día con niños de pie (…) , que si necesitan ayuda en 0-3, que es un poco lo que también conlleva nuestro, ayudar a otros compañeros o en otras etapas. Entonces al final (...) es una carga agacharte, coger niños, virus. Entonces, a mí eso me generaba un poco de malestar a la hora de solicitar ayuda o pedir baja por posibles respuestas que pudiera obtener, (...) es que no te ves capacitada, pues [piensas], no estás de tanto tiempo. Podrías aguantar un poco más… (EP9).

- … cuando vuelva al estar embarazada, es un poco también la incertidumbre que se nos genera a los docentes.(...) creo que a la mujer en sí en el ámbito laboral se le generan esas dudas, esos miedos. Yo como mujer no percibo la misma seguridad que mi marido en el ámbito laboral. (...) mi marido ahora se ha cogido unas vacaciones previas al parto, y sí que me dice: “quizá no les haya gustado mucho, pero no vive con ese miedo de me van a degradar en el trabajo cuando vuelva”. (EP9).

En cuanto a las demandas laborales, los docentes señalan la necesidad de establecer límites que minimicen las interferencias en el trabajo y respeten su vida personal y familiar.

- … por decisión de claustro, se llegó a un acuerdo de que a partir de las cuatro no contestábamos ningún correo (…) dijimos: vamos a poner unos puntos en común, porque si este compañero le está contestando a las 19:00, ese padre le dice a otro: ”pues a mí me contestó”, “pues es que es la mía no.” Entonces dijimos: “para que no se te olvide contestarle, podemos programarlos los correos para que salten al día siguiente a las 8:30 de la mañana o a las 9 para que les llegue”. Entonces llegamos a ese punto en común en mi centro y se agradece (EP8).

Por último, en cuanto a la asistencia de los propios hijos al centro educativo en el que se trabaja, entre los docentes existen opiniones contrarias. Se valora la comodidad de horarios, y se ve como desventaja la desigualdad educativa para el propio hijo que conlleva esta decisión.

- Yo me siento muy afortunado, porque tengo a mis peques en el cole, entonces compartimos horarios y compartimos, …Y en un segundín… (EP4).

- Pues mi versión es que es positivo para mí que vayan a otro centro. Porque ellos tienen su vida y tú la tuya. Yo creo que hay que educar en la igualdad de todos. Para mí no es igual llevarle al mismo centro que tú. Como madre ¿qué ventajas tiene eso? Pues la comodidad, (…) si se ponen malos, tú estás ahí en tu colegio, te enteras de todo(…). Pero la parte negativa es que un hijo de profe, no le tratas igual. Aunque todo el mundo piense que va a ser igual, no es igual. A mí me parecería muy irreal decirle:” ¿qué tal te ha ido el colegio?”, si es que ya lo voy a saber, porque ya me ha dicho la profesora que no te has tomado tu tentempié, cómo te ha salido el examen, ya ha visto que te han regañado en el patio y que has estado castigado. Entonces, yo para mí creo que un beneficio para ellos es ser independientes. (EP6).

**Salud física y emocional en el docente**

Entre las vivencias de los docentes del 2º ciclo sobre su salud física y emocional, se evidencian afecciones y problemas asociados al desempeño. Así, la edad aparece como un

factor que disminuye la energía, dando lugar a problemas físicos como dolores de espalda y de cuello. El agotamiento emocional es evidenciado en la implicación con el alumnado, sus familias y el ejercicio de su profesión, resaltando la necesidad de herramientas de gestión emocional y apoyo psicológico.

- G4P1: Estoy con el día a día, pim, pam, pum, pim, pam, pum, sin parar ni medio segundo, compaginando todo (…) G4P3: Acabas muy cansada, acabas muy cansada. (GD4).
- Requiere de unas condiciones físicas que con el paso del tiempo se van perdiendo. Educación Infantil es precioso, pero aparte del desgaste físico hay uno emocional (...) es cierto que luego es tan agotador físicamente y se exige tanto del profesorado de infantil que acabas muy quemado, muy cansado... (EP10).
- Es un trabajo que desgasta física y psíquicamente, si te involucras y si, pones esa empatía que debemos poner. Y físicamente porque un niño de 3, 4 y 5 años requiere movimiento y (…), al final tú estás siendo modelo y te tienes que mover con ellos. (EP2).
- Ahora, me duele la espalda a rabiar, pues yo no sé si me veo con 60 años dando de comer en el comedor a los niños de Infantil. Veo que puede llegar un momento que físicamente tenga mis limitaciones, pero no me lo planteo. (G4P1).
- A mí me duele el cuello porque mi postura el 90% del tiempo que estoy en clase es mirar hacia abajo, porque ellos son más pequeños. (EP2).
- ... no siempre es fácil porque me llevo muchos problemas a casa, problemas que me remueven por dentro y lo paso muy mal. (EP6).
- Es duro, hay que aprender muchísimo, que necesitamos herramientas de apoyo psicológico, apoyo emocional o de coaching o de lo que quieras decirlo. (G3P3).

En resumen, estos hallazgos ponen de manifiesto la presencia de diversos factores que inciden de manera significativa en el bienestar del profesorado del 2º ciclo de Educación Infantil, en particular en relación con el riesgo de aparición del síndrome de burnout y la disminución del work engagement.

En el apartado siguiente, se presenta una síntesis de los dos bloques de resultados cualitativos presentados en esta tesis doctoral. El propósito es señalar los temas centrales sobre los que identificar y organizar los factores de riesgo y protección, entendidos como barreras y oportunidades para el desempeño profesional, que pueden estar influyendo en el burnout y el work engagement del profesorado en toda la etapa de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid. Esta integración de los hallazgos mantendrá en su desarrollo, la misma estructura planteada hasta ahora en entorno a los tres pilares educativos.

### 5.2.3. Síntesis de los resultados del estudio cualitativo

Se presenta un resumen comparativo de los resultados referidos a las percepciones de todos los profesionales de Educación Infantil que han participado en este estudio. Asimismo, y en respuesta a nuestros objetivos de investigación, se muestran las emociones que emanan de los discursos y los factores que pueden influir en el burnout y el work engagement de estos docentes y directivos de la CAM.

Esta síntesis pone de manifiesto la relevancia en educación de todos los agentes implicados en el sistema social, como se afirma desde el modelo bioecológico de Bronfenbrenner. Asimismo, se evidencia la interrelación entre los niveles (micro, meso, exo, macro y cronosistema) y su repercusión en bienestar laboral del docente y la realidad escolar.

La Tabla 18, recoge las categorías identificadas en esta investigación que implican riesgo y protección ante el burnout y ante el work engagement en los docentes de Educación Infantil de la CAM. Paralelamente, este cuadro permite contrastar estos hallazgos empíricos con los resultados recopilados en el primer estudio (ScR), identificando tanto los factores investigados en la literatura precedente, como nuevas categorías que poseen mayor relevancia en la actualidad, en la etapa de Educación Infantil de la CAM. Estos factores emergentes se destacan en la tabla en negrita, con el propósito de facilitar su identificación.

**Tabla 18**

*Síntesis de categorías identificadas en la percepción del docente de Educación Infantil de la CAM en relación con el burnout y work engagement*

| | Riesgo | Protección |
|---|---|---|
| **Sociedad y política educativa** | | |
| | - Infravaloración social del docente de Educación Infantil<br>- Condiciones laborales precarias: salarios bajos y ratios elevadas **(1º ciclo)***<br>- **Marco legislativo desconectado de la realidad educativa con excesiva burocracia y exigencias en competencia plurilingüe (inglés) y digital**<br>- **Saturación del sistema educativo ante la inclusión**<br>- Falta de profesorado de apoyo y **escasez en la inversión educativa** | - Absentismo<br>- Abandono/ **reinvención laboral**<br>- **Rotación laboral con cambio de ciclo o etapa educativa** |
| **Institución educativa** | | |
| **Liderazgo** | - Limitada influencia directiva sobre el claustro<br>- Escaso respaldo de la dirección<br>- Discrepancias con el propósito educativo y la visión de la infancia | - Liderazgo que impulse, estratégico y coherente con la misión, visión y valores de la institución educativa y experto en la etapa de Educación Infantil<br>- Establecimiento de relaciones saludables caracterizadas por empatía, la colaboración, la reciprocidad y el reconocimiento de la labor docente |
| **Clima escolar** | - Tensión generada por las diferencias en la educación de la infancia<br>- **Infravaloración de compañeros de etapas superiores (2º ciclo)***<br>- Predominio del género femenino: edad y experiencia laboral | - Relaciones entre compañeros con vínculos afectivos de apoyo mutuo<br>- **Docentes de infantil como referentes educativos en el centro como causa de su implicación en la labor educativa**<br>- **Claustros mixtos, formados por mujeres y varones docentes** |
| **Gestión y organización escolar** | - Debilidades en la planificación y organización<br>- Sobrecarga laboral:<br>*__Falta de tiempo tareas no lectivas__<br>*__Rigidez en los horarios__<br>*Escasez de docentes.<br>Sustituciones internas entre compañeros | - Flexibilidad horaria<br>- Espacios y tiempo con compañeros para reuniones, compartir experiencias educativas y reflexionar sobre lo acontecido en las aulas para mejores tomas de decisiones<br>- **Implementación de la jornada continua** |
| **El docente** | | |
| **Relación con alumnos** | - **Influencia de factores sociales y legislativos en el aula**<br>- **Crecimiento del alumnado con necesidades educativas**<br>- Dificultades ante conductas disruptivas y falta de límites<br>- Eficacia limitada en desarrollo del alumnado | - Amor vocacional y disfrute con la infancia y visión positiva de su capacidad<br>- Sentido profesional: cuidar y educar a la infancia; Proteger y estimular el desarrollo<br>- **Establecimiento de un vínculo afectivo seguro y un acompañamiento respetuoso** |

| | Riesgo | Protección |
|---|---|---|
| | | - Satisfacción ante el logro de los alumnos |
| **Relación con familias del alumnado** | - **Exigencias familiares: comunicación permanente online, cuestionamientos y escaso apoyo ante las necesidades de los hijos**<br>- Escasa valoración por el carácter asistencial del desempeño<br>**- Críticas en grupos de WhatsApp**<br>- **Reemplazo del docente por formación a través de internet** | - **Establecimiento de límites por parte del docente ante el exceso de demandas**<br>- Relaciones de confianza, colaboración y con unidad en los criterios educativos<br>- **Espacios y tiempo para reunirse con familias dentro de la jornada laboral**<br>- Satisfacción ante el reconocimiento y la gratitud de las familias |
| **Formación** | - **Déficits en la formación universitaria ante los nuevos retos socioeducativos**<br>- **Ambigüedades entre la formación profesional y el grado universitarios**<br>**- Participar en formaciones poco significativas y no aplicables al aula**<br>- **Percepción de obstáculos en la formación-llave para el cambio laboral** | - **Formación en competencia y gestión emocional**.<br>**- Mayor capacitación sobre neurociencia, diversidad y atención sanitaria**<br>- Formación impulsada por el equipo directivo acorde con objetivos educativos institucionales. |
| **Conflicto propia familia (WFC)** | - Menosprecio de la familia propia en elección profesional<br>- **Sentimiento de culpa ante los propios hijos debido a la sobrecarga laboral**<br>- **Percepción de inseguridad laboral ante embarazo**<br>- Riesgo de trato desigual de los hijos al llevarlos al mismo centro educativo | - Necesidad de establecer límites para garantizar la atención a la propia familia<br>- Apoyo económico familiar **(1º ciclo)***<br>- Facilidad de conciliación al escolarizar hijos en el mismo centro educativo |
| **Salud** | - Desgaste físico y problemas corporales: dolor de espalda, cuello, estomago.<br>- **Desgaste emocional docente: tristeza, desolación, frustración, culpa, agotamiento, incomprensión, rabia, impotencia, incapacidad**. | - Proteger la salud mental a través de:<br>*Búsqueda de espacios de autocuidado<br>*Apoyo psicológico y estrategias de gestión emocional |

*Notas*. (1º ciclo)* y (2º ciclo)*: Categorías emergentes exclusivamente entre los docentes de uno de los dos ciclos.

En referencia a la ***sociedad y al sistema educativo***, los docentes de Educación Infantil perciben una realidad marcada por la inmediatez, la tecnología y la sobrecarga familiar, factores que impactan en la educación y convierten a las escuelas infantiles y a los colegios en un soporte social clave para la conciliación laboral. A pesar de ello, estos profesionales mantienen un fuerte compromiso con la infancia y con su labor educativa, considerándola generadora de un valor social esencial tanto en el desarrollo infantil como en el acompañamiento de las familias. Sin embargo, identifican en el macro y exosistema, los siguientes factores de riesgo:

- Infravaloración social de la etapa y sus docentes
- Menosprecio de la infancia como grupo social inferior e incapaz
- Percepción de un marco legislativo desconectado de la realidad, donde la burocracia, las nuevas capacitaciones formativas y la inclusión aparecen como barreras en el desempeño
- Saturación del sistema educativo en la implementación de la inclusión, debido a un incremento de casos de alumnos con necesidades educativas
- Falta de recursos humanos y económicos
- Presencia de sentimiento de tristeza, frustración e incapacidad entre los docentes.

Respecto a las diferencias que se encuentran entre ambos ciclos en este ámbito, el 1º ciclo se caracteriza por una infravaloración social más intensa, asociada a una extrema precariedad de sus condiciones laborales, denunciando salarios muy bajos y ratios elevadas, especialmente en los modelos de gestión indirecta y privada. Asimismo, se identifica que la insuficiencia de recursos en empresas adjudicatarias en la licitación de escuelas de gestión indirecta, puede derivar en su cierre y en despidos del personal. Estas situaciones generan desolación y sensación de abandono social que es compartido por muchos docentes y desemboca en abandono del trabajo, absentismo o rotación profesional, pese a que su amor por la infancia y su vocación está muy presente.

En cuanto a lo expresado en el 2º ciclo (3-6), se identifican tres temas relacionados con la sociedad y la legislación que afectan al desempeño docente y a la calidad educativa: el impacto negativo de la tecnología en la infancia y en la sociedad; la aparición de cansancio y desgaste docente ante los nuevos desafíos educativos generados por demandas sociales y legislativas; y como consecuencia, la necesidad de adaptación o reinvención profesional de este profesorado.

Con relación a los resultados referidos al ***liderazgo, el clima y la gestión escolar en la institución escolar***, todos los profesionales del estudio coinciden en la necesidad de un **liderazgo** que favorezca el desempeño y el bienestar laboral. Se valora la presencia de un equipo directivo capaz de impulsar al claustro y de establecer relaciones saludables, caracterizadas por la empatía, la escucha activa, la cooperación, el reconocimiento del trabajo docente y el conocimiento profundo de la Educación Infantil, como etapa educativa.

Asimismo, los participantes destacan la importancia de un **clima escolar** cohesionado y de apoyo, con vinculación afectiva y sintonía en torno al valor de la infancia y su educación, tanto entre los compañeros como con la dirección. Por el contrario, la falta de apoyo y la discrepancia en el propósito educativo deterioran el clima escolar y aumentan el malestar entre el profesorado.

En cuanto a la **gestión escolar** y a la organización, existe consenso sobre la existencia de un incremento de la carga laboral, atribuido tanto a las demandas legislativas, como a las expectativas de las familias. Esta sobrecarga se refleja en la falta de tiempo disponible para la elaboración de tareas no lectivas, entre las que se encuentran: reuniones entre docentes, encuentros con familias, preparación de actividades y materiales, procesos de evaluación, etc., que sólo pueden realizarse fuera del horario escolar lectivo.

Entre las principales causas de esta sobrecarga se encuentran: déficits en la planificación y organización de la dirección, falta de profesorado y rigidez en los horarios. En

consecuencia, estos docentes sienten malestar por la sensación de no cumplir adecuadamente con su labor, emergiendo emociones desagradables como culpa, frustración, agobio, incapacidad e impotencia.

Ante esta realidad, los docentes del 2º ciclo proponen una jornada continua que supondría una mayor conciliación familiar, un mayor respeto a la infancia y la reducción de algunas barreras del sistema, como la falta de espacio y tiempo para: formación, atención a familias, preparación de materiales didácticos o reuniones con compañeros, en las que programar y evaluar el proceso educativo con calidad. Esta propuesta favorecería la organización y la gestión de las instituciones, una mayor comunicación entre la escuela y las familias y un mayor bienestar laboral del docente.

En relación con los elementos específicos por ciclo y tipo de centro, se observan diferencias en los modelos de liderazgo. En las escuelas infantiles de 0-3, el tamaño de los equipos docentes que se lideran es menor, y es liderado en la mayoría de las ocasiones por docentes de Educación Infantil. En el ciclo 3-6, el liderazgo se muestra integrado en la gestión global de un centro educativo, compartido con otras etapas como la educación primaria, la secundaria y el bachillerato, por lo el liderazgo de la etapa de infantil está influenciado por el liderazgo general.

Asimismo, se observan diferencias en la influencia del liderazgo sobre el claustro en función del tipo de institución educativa. En el caso de la enseñanza pública en el 1º ciclo, la limitada influencia de la dirección es atribuida a la titularidad pública de gestión indirecta mientras que, en el 2º ciclo, se relaciona con la inestabilidad de las plantillas de docentes que acceden por concurso oposición. Por su parte, en los centros concertados y privados de la CAM, el 2º ciclo muestra una mayor influencia del equipo directivo sobre el profesorado que normalmente radica en un compromiso con la misión, visión y valores institucionales. Una evidencia de ello es la implementación de planes de formación docente promovidos por la dirección académica.

En referencia al ***desempeño docente y a la vida personal***, se señala que este profesorado comparte una **visión de la infancia** positiva**,** con derechos que deben ser protegidos. Asimismo, conciben la labor docente desde una perspectiva integral en la que lo asistencial y lo educativo son inseparables, y procuran establecer con el alumnado un vínculo afectivo seguro basado en un acompañamiento respetuoso. Disfrutar de sus alumnos y mantener el compromiso con su desarrollo individual otorga sentido a su profesión y genera emociones agradables de satisfacción y realización personal ante los logros alcanzados.

No obstante, también expresan malestar cuando sus objetivos educativos entran en conflicto con la prisa y la inmediatez de la sociedad, las limitaciones del marco legislativo y las restricciones derivadas de la gestión institucional porque perciben que impactan directamente en la práctica docente diaria. Se señala un mayor riesgo de desgaste físico y emocional en la implementación de la inclusión en el aula ante el incremento de alumnos con necesidades educativas especiales. Estas situaciones provocan emociones desagradables, como frustración, impotencia, incomprensión y agotamiento, vinculados a la percepción de que su acción docente resulta menos eficaz de lo deseado al no conseguir atender plenamente a las necesidades de todos sus alumnos.

En cuanto a **las familias**, los docentes de la etapa de Educación Infantil destacan la importancia de establecer relaciones familia-escuela respetuosas, basadas en la confianza, la sintonía y la colaboración, donde se unifiquen criterios educativos y se actúe en coherencia. En este contexto, las relaciones no virtuales, con presencia física durante las reuniones y en la participación en la vida escolar, son altamente valoradas. Asimismo, conciben estas interacciones como una oportunidad para aconsejar y acompañar a las familias que, en ocasiones, son percibidas como “en piloto automático”, desbordadas y con escasos recursos educativos.

En el 2º ciclo, se evidencian casos reales del establecimiento de vínculos positivos familia-docente donde se valora su desempeño y cuyas consecuencias generan una gran

satisfacción en el maestro, favoreciendo su implicación y su logro profesional, que se ve aumentando al recibir el agradecimiento por parte de las familias.

No obstante, estos vínculos familiares también pueden producir malestar, provocado por un aumento de la carga laboral y un mayor desgaste emocional. Entre las principales causas para ello, se encuentran:

- Exigencias de las familias con relación al deseo de una comunicación permanente (plataformas digitales, emails, etc.), la expresión de cuestionamientos sobre la labor docente, la escasez de autoridad del profesorado, la percepción de una escasa colaboración en las normas escolares y el apoyo insuficiente ante las dificultades educativas de sus hijos.
- Infravaloración familiar del desempeño docente.
- Exposición a críticas en grupos de WhatsApp de familias.
- Suplantación docente por parte de las familias ante la formación educativa ofrecida en los recursos digitales.

Este malestar emocional se manifiesta en la verbalización por parte de los participantes de emociones desagradables como tristeza, rabia o frustración, especialmente ante actitudes parentales caracterizadas por la sobreprotección y una concepción de la infancia que es considerada como objeto o producto que debe ser educado en la permanente actividad, en lugar de ser reconocida como una persona valiosa y capaz, que necesita espacios de intimidad y calma.

En cuanto a la **formación profesional y continua**, los docentes del primer y segundo ciclo de Educación Infantil coinciden en la necesidad de una formación más pertinente, actualizada y permanente, tanto en la etapa inicial como a lo largo de la trayectoria profesional. Consideran que este aspecto es clave para afrontar los retos educativos actuales y garantizar una educación de calidad. Asimismo, comparten una visión crítica de la formación inicial, señalando sus limitaciones e incoherencias. Así, describen la existencia de dos

itinerarios de acceso al tramo 0-6 años (Formación Profesional y Grado universitario) que generan ambigüedad profesional en el 1º ciclo, y unos planes de estudio universitarios insuficientes para el desempeño en toda la etapa.

Desde la perspectiva de la calidad educativa subrayan que, aunque el grado universitario habilita para ejercer en todo el tramo 0-6, los planes de estudio están orientados principalmente al 2º ciclo, lo que limita la preparación específica sobre el desarrollo y las necesidades de los tres primeros años. Consideran que una formación más amplia, que incluyera el desarrollo evolutivo, las necesidades y los procesos de aprendizaje de la infancia de 0-3 años en este grado, favorecería una práctica profesional más adecuada para garantizar la atención al alumnado de la primera infancia con una mayor calidad, sentando unas bases más sólidas para las etapas educativas posteriores.

En relación con la **formación permanente**, los docentes y los equipos directivos de ambos ciclos, destacan la importancia de un liderazgo estratégico que impulse procesos formativos coherentes, así como la necesidad de recibir una formación en competencias emocionales para afrontar las demandas sociales y profesionales y prevenir el desgaste.

Respecto a las diferencias en el contenido formativo, el 1º ciclo señala la necesidad de actualización en neurociencia y su aplicación en la educación y en las actuaciones sanitarias de riesgo que se dan en el aula (alergias, epilepsias, etc.), con el fin de reducir la inseguridad profesional. El 2º ciclo, por su parte, demanda formación práctica y significativa, especialmente en atención al alumnado con necesidades educativas específicas y en enfoques pedagógicos respetuosos para el desarrollo infantil, siempre sustentados en bases teóricas rigurosas. Asimismo, la formación es planteada como una oportunidad de reinvención profesional que posibilita el cambio y la transformación ante el desgaste docente.

Por último, este desgaste avanza a medida que aumenta la edad y la experiencia profesional. Sin embargo, en algunas ocasiones, estos factores pueden convertirse en

impulso para la formación y la reinvención laboral en la búsqueda de un mayor bienestar laboral y logro profesional. No obstante, algunos docentes señalan la existencia de determinadas barreras del sistema, que dificultan el acceso real a estos procesos de transformación profesional.

En cuanto a la relación con la **propia familia del docente**, las exigencias laborales, junto con las responsabilidades domésticas, generan una sensación de sobrecarga que se acompaña de tristeza, culpa e inseguridad. Las primeras se asocian a la percepción de dedicar más atención al alumnado que a los propios hijos, mientras que la inseguridad aparece con mayor intensidad en situaciones de embarazo, ante el desgaste profesional y el temor a posibles repercusiones laborales. Asimismo, se evidencia la necesidad compartida de garantizar espacios de autocuidado y atención a la familia.

En relación con las diferencias entre ciclos, en el primero predomina una preocupación económica derivada de los bajos salarios, lo que genera angustia para cubrir necesidades básicas y una sensación de infravaloración social en la propia familia. Por su parte, el 2º ciclo sitúa el énfasis en el establecimiento de límites que protejan la vida personal frente a las demandas del trabajo. Además, surge una controversia específica sobre la escolarización de los propios hijos en el mismo centro educativo donde se ejerce la docencia, valorándose una mayor comodidad para la conciliación, frente a los posibles riesgos de desigualdad para el propio hijo o conflictos entre compañeros que conllevan esta decisión.

Finalmente, en referencia a **la salud**, los docentes de Educación Infantil identifican su salud física y emocional como una preocupación central en su vida personal. Señalan que las exigencias del trabajo generan agotamiento físico y diversas dolencias corporales, mientras que la intensa implicación en el desempeño en la relación con su alumnado, con las familias y en el desarrollo de la actividad docente favorece la aparición de frustración, estrés y ansiedad. Además, en este contexto, la edad emerge como un factor vinculado a la

disminución de la energía, convirtiéndose en elemento de riesgo en los procesos de desgaste docente.

Ante esta realidad, y para proteger su salud mental, los docentes de la primera infancia destacan la necesidad de incorporar en su vida estrategias de gestión emocional e, incluso, apoyo psicológico.

De este modo, se concluye este segundo bloque relativo a las consideraciones metodológicas y resultados de los dos estudios llevados a cabo en esta tesis doctoral.

En el siguiente y último bloque de este proceso de investigación se aportan las consideraciones finales. Incluye el Capítulo VI, donde se abordan tanto la discusión como las conclusiones que, en este caso, conducen a la formulación de implicaciones para la investigación y recomendaciones para la práctica educativa. Asimismo, este tercer bloque, contempla el Capítulo VII, último de esta tesis doctoral, en el que se exponen las limitaciones y las futuras líneas de investigación derivadas de esta investigación.

# Bloque III. Consideraciones finales

**Capítulo VI. Discusión y conclusiones**

**Capítulo VII. Limitaciones y prospectiva**

## Capítulo VI. Discusión y conclusiones

### *6.1. Discusión*

La presente tesis resalta el valor pedagógico y social de la etapa de Educación Infantil, advirtiendo que la salud mental y el bienestar de sus docentes son determinantes críticos de la calidad educativa (Corthorn et al., 2024; Moreland et al., 2025; Sağlam et al., 2023; Tilbe & Xiaosong, 2024).

Como se expuso con anterioridad, en este proceso de investigación se han planteado dos estudios. El primero, abordó una *scoping review* (ScR) y el segundo, una investigación cualitativa. La ScR sintetizó, el conocimiento científico existente en relación con las variables sociodemográficas, contextuales y disposicionales en torno al burnout y el work engagement de los docentes de EAPI. Asimismo, se exploró la evolución de la investigación realizada en este ámbito, permitiendo identificar las brechas en este proceso.

Entre las conclusiones obtenidas en esta revisión de alcance (Guitart-Escudero et al., 2025)[11], se señala una creciente atención académica hacia la EAPI reflejada en el aumento de producción científica sobre el burnout y work engagement docente en países como China, EE.UU.[12] y Ghana. Junto a ello, se evidencia una limitada investigación en torno a la etapa de Educación Infantil (Alcaide & Solano, 2025; Ratanasiripong et al., 2022; Simães et al., 2021), que genera una gran invisibilización social de esta profesión. En cuanto a los instrumentos empleados habitualmente para la medición de estas variables, se distinguen el Cuestionario Maslach Burnout Inventory, MBI (Maslach & Jackson, 1981) y la escala Utrecht Work Engagement Scale, UWES (Valdez Bonilla & Ron Murguía, 2011). Igualmente, se identifica una escasa producción científica con relación a estudios cualitativos,

[11] Dicho artículo fue publicado online en la revisa *Early Education and Development*, el 27 de noviembre del 2025. Preprint_Proofs_2025 Burnout and Work Engagement in Early Childhood Teachers: A Global Scoping Review of Risk.pdf

[12] Los estudios llevados a cabo en EE. UU., país pionero en este campo (Hildebrand & Seefeldt, 1986) muestran que reducir el burnout y aumentar el *work engagement* mejora la interacción profesor-alumno en la Educación Infantil y, a su vez, la calidad educativa (Ansari et al., 2020; Bostic et al., 2023; Hatton-Bowers et al., 2023; Roberts et al., 2020; Sandilos et al., 2020).

experimentales y longitudinales, lo que sugiere que la investigación aún se encuentra en una fase temprana de desarrollo y que se debe promover la investigación en este campo de estudio. Asimismo, esta publicación advierte de la necesidad de reconocer el valor del profesorado de la primera infancia, como pieza clave en la educación y el cuidado de los niños, más allá del contexto educativo donde tiene lugar. Por último, esta síntesis de la evidencia científica ofrece una clasificación de los factores protectores y de riesgo relacionados con las variables burnout y work engagement, y su influencia en el bienestar laboral de estos profesionales.

Del mismo modo, y en coherencia con la escasez de estudios cualitativos identificados en la ScR, el segundo estudio empírico, recoge la percepción de los docentes y directivos de la etapa (0-6 años) de los centros educativos y escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid. Esta investigación identifica las demandas, barreras, recursos y oportunidades que se muestran en los discursos de estos profesionales de la etapa de Educación Infantil desde su propia experiencia en el aula, adoptando una perspectiva global de la realidad educativa defendida por diversos autores (Alpys & Hernández-Torrano, 2025; Bronfenbrenner & Morris, 2007; Esteban-Guitart et al., 2024; Tong & Shidong An, 2024). Sus hallazgos proporcionan un avance significativo en el conocimiento científico al confirmar los factores investigados por la literatura científica, y detectar nuevos elementos de riesgo y protección ante el burnout y el work engagement que surgen asociados a las recientes trasformaciones sociales (VUCA, BANI) y la aparición de la tecnología e internet en la realidad educativa.

Ante estos resultados, esta discusión pretende analizar similitudes y diferencias entre ambos estudios (ScR e investigación cualitativa), con el objetivo de evidenciar los patrones comunes y matizar e identificar nuevos factores que influyen en el burnout y work engagement de estos profesionales de Educación Infantil en la CAM en la actualidad y proponer, dentro del apartado siguiente, implicaciones educativas prácticas ajustadas a este contexto social, político e institucional.

Entre las similitudes, se observa que condiciones laborales justas y equilibradas, tanto en los salarios como en las ratios, reducen el burnout (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Darius, Hohmann, et al., 2023; Gong et al., 2020; Koulierakis et al., 2019; Li, Yang, et al., 2021) y protegen el work engagement (Ji & Cui, 2021). El caso de China es un ejemplo donde unos salarios precarios, condiciones laborales desfavorables y una baja valoración profesional (vistos en su entorno como "simples" cuidadores) ha favorecido la rotación y absentismo laboral a causa del incremento de burnout (Guo et al., 2021, 2022; Ji & Yue, 2020; Li, Leung, et al., 2021; Li, Yang, et al., 2021). Del mismo modo, en otros países con alta producción científica como EE. UU., también se observa una creciente preocupación política y social debido a las altas tasas de abandono del profesorado de Educación Infantil (Guo et al., 2021; Sandilos et al., 2024), fenómeno que actualmente se reconoce como uno de los factores que contribuyen a la inestabilidad laboral en la base de sus sistemas educativos (Tang et al., 2023). Este hecho también se ha observado entre el profesorado de Educación Infantil del 1º ciclo en la CAM.

Relacionado con este factor, varios autores advierten que los bajos salarios impiden el desarrollo de una vida personal autónoma de estos docentes, provocando conflictos entre el trabajo y su propia familia, y aumentando el riesgo de un mayor nivel de burnout (Aboagye et al., 2024; Ji & Cui, 2021), así como una disminución del work engagement (Tang et al., 2023). Esta problemática también se manifiesta en los profesionales del 1º ciclo de Educación Infantil de la CAM, que denuncian las bajas condiciones retributivas existentes, a las que se suma una intensa percepción de infravaloración social de su labor pedagógica junto a la presencia de sentimientos de desmotivación y desolación profesional. A ello se añade la creciente dificultad de muchos docentes para afrontar los costes mínimos de la vida bajo estas condiciones salariales precarias, situación que contribuye al abandono de la profesión o a la rotación laboral. En este contexto, resulta necesario promover una reflexión política y social alineada con la realidad educativa actual, orientada al desarrollo de medidas y marcos normativos que garanticen remuneraciones acordes con la tarea y la carga laboral

desempeñada por estos docentes de Educación Infantil, así como con la responsabilidad que conlleva.

En consecuencia, resulta fundamental considerar un aumento en la inversión educativa que permita mejorar la retribución salarial del profesorado. En el caso de la Comunidad de Madrid, dicha inversión debería contemplar una revisión de los modelos de gestión, especialmente en el 1º ciclo de Educación Infantil, con el objetivo de garantizar una equiparación salarial con los docentes del 2º ciclo y de Educación Primaria, reduciendo así las desigualdades e injusticias existentes entre el profesorado. Esta medida no solo tendría un impacto positivo en los profesionales de la educación, sino que también supondría un beneficio económico y social más amplio, fortaleciendo la calidad del sistema educativo y contribuyendo al bienestar general de la sociedad. Así lo señala el Premio Nobel de economía, Heckman, al afirmar que la inversión en Educación Infantil de alta calidad genera retornos económicos y sociales sustanciales, superiores a otras formas de gasto social o en infraestructura, contribuyendo así al crecimiento económico. En este sentido, invertir en la educación de la infancia en los cinco primeros años no solo beneficia el desarrollo individual de los niños, sino que también fortalece el capital humano de la sociedad, promoviendo una fuerza laboral más calificada en el presente y aumentando la competitividad económica de las futuras generaciones (Garca et al., 2020; Heckman et al., 2010).

Asimismo, esta inversión salarial supondría un reconocimiento y consideración social hacia estos profesionales de la educación, en atención al valor que aportan a la sociedad al desempeñar un papel fundamental en la conciliación laboral en la CAM. Esta realidad se hace patente en la ascendente demanda de la matriculación del 1º ciclo de Educación Infantil, como lo expone el Informe sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid (2025a). En él, se señala que la escolarización en los primeros años de vida supera de manera constante la media nacional, especialmente en los menores de un año (21,9% de la CAM frente al 15,7% nacional) y a los dos años (82,5% frente al 73,3% nacional). A partir de los tres años, las

tasas de escolarización se mantienen muy elevadas tanto en Madrid como en el conjunto de España, superando el 90%, concretamente ascienden en la CAM a un 96,3% en el curso de 3 años y 97,6% en el de cuatro.

Desde una perspectiva internacional, la Educación Infantil de 0 a 6 años suele organizarse en dos niveles: 0 a 2-3 años, centrada en el cuidado y con menor reconocimiento social, y 3-4 a 6 años, con mayor aceptación por su función preparatoria para la educación obligatoria. En los países emergentes[13], la baja matrícula en el acceso a esta etapa limita el logro de una educación inclusiva y de calidad desde la primera infancia, dificultando el cumplimiento del ODS 4 (UNESCO & UNICEF, 2024; UNESCO, 2023).

En consonancia con lo anterior, la labor pedagógica del profesorado del 0-6 constituye una oportunidad relevante para promover la transformación educativa, apostar por la equidad social, especialmente en los países más pobres y acompañar la creciente demanda en aquellas regiones donde es necesaria una mayor conciliación durante el primer periodo educativo. En este contexto, la etapa de Educación Infantil (0-6 años) desempeña un papel fundamental al cubrir la atención y el cuidado de esta infancia, al tiempo que proporciona una educación integral y de calidad que contribuye a sentar las bases del aprendizaje y del desarrollo en las etapas educativas posteriores obligatorias. En este sentido, la literatura científica ha puesto de manifiesto que los programas de educación y cuidado en la primera infancia de calidad favorecen el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y contribuyen a establecer trayectorias educativas más positivas a lo largo de la vida (O'connor et al., 2021; Von Suchodoletz et al., 2023).

[13] Ghana, país emergente, es una excepción en este ámbito, ya que apuesta por la educación desde la base del sistema. Introdujo en 2020 dos años de Educación Infantil gratuita y obligatoria (4–6 años), aumentando la matrícula al 74 % (Ntim et al., 2023) aunque los resultados de aprendizaje siguen siendo bajos (Aboagye et al., 2024; Ntim et al., 2023). La cultura colectivista y la supresión emocional plantean desafíos para la gestión emocional docente. Recientemente, la investigación ha identificado factores de riesgo de burnout y recursos de protección para la salud mental y la mejora de la calidad del desempeño docente (Aboagye et al., 2020, 2024; Annor et al., 2023; Lee & Wolf, 2019; Peele & Wolf, 2021).

En cuanto a la ratio, el elevado número de alumnos por profesor en las aulas es otro factor de riesgo de burnout que aparece reiteradamente en la literatura (Darius, Hohmann, et al., 2023; Gong et al., 2020; Sergi et al., 2025). También entre los docentes y directivos de la CAM, se considera que este factor influye en el bienestar docente, provocando un mayor desgaste físico y emocional. Este acontecimiento se relaciona con la pérdida del sentido y propósito profesional, centrado en la protección y desarrollo integral de la infancia. El "por qué" y el "para qué" de su labor con los niños generan en estos docentes un conflicto interno, al experimentar sentimientos de incapacidad y frustración derivada de unas ratios elevadas que les impide atender sus necesidades, cuidarles y educarles de manera individualizada. En el primer ciclo de la CAM, estas limitaciones afectan incluso a tareas básicas y críticas, como garantizar la seguridad del alumnado, mientras que, en el segundo ciclo, las altas ratios se perciben como un obstáculo importante para atender la diversidad y ofrecer una educación personalizada. En contraste, la vocación, el sentido de la profesión y el amor por los niños (Kilgallon et al., 2008) se revelan como factores protectores que impulsan una mayor implicación docente ante la vulnerabilidad de la infancia. Esta situación favorece la satisfacción laboral y reduce el riesgo de burnout (Lee & Wolf, 2019; Polishchuk et al., 2022; Tsigilis et al., 2006; Zhang et al., 2022) si el docente percibe que está velando por el bienestar de su alumnado y fomentando su desarrollo. Adicionalmente, contar con ratios más ajustadas a las necesidades del aula y de los alumnos permite generar mejores oportunidades de interacción con los niños (Mönkediek et al., 2024). Esta vinculación positiva con la infancia también favorece el engagement docente y contribuye a una mayor calidad educativa (Pianta et al., 2022; Pianta & Hofkens, 2023).

En línea con lo anterior, es relevante recordar que el desarrollo evolutivo de un niño entre los 0 y 6 años se caracteriza por un desarrollo rápido y altamente heterogéneo en sus múltiples ámbitos (motor, cognitivo, socioemocional y neurológico), lo que genera una elevada variabilidad entre la infancia incluso dentro de intervalos de tiempo reducidos, como meses o años (Carollo et al., 2025; Han et al., 2024; Siegler, 2002; Tu et al., 2026). En

consecuencia, las necesidades educativas de los pequeños y las demandas físicas y emocionales a las que se expone el docente varían considerablemente a lo largo del desarrollo temprano de los alumnos. De este modo, la atención y el cuidado de un bebé requieren estrategias pedagógicas y respuestas de los maestros claramente diferentes respecto a las requeridas para niños de 2, 4 o 6 años, lo que implica una organización más flexible del aula. En consecuencia, la adecuación de las ratios a estas particularidades se convierte en elemento clave para reducir el burnout, favorecer el work engagement y, por ende, favorecer el cuidado integral en la primera infancia.

Asimismo, se evidencia tanto en diversos estudios identificados en la ScR (Li, Yang, et al., 2021; Sandilos et al., 2020, 2024; Tornuk & Gunes, 2020) como en los discursos de los docentes de la CAM, que la presencia de profesorado de apoyo en las aulas de Educación Infantil es un factor protector frente al burnout y el work engagement que, a su vez, genera una mejor atención hacia los niños, especialmente en aquellas situaciones en las que surgen conductas disruptivas o desafiantes en el alumnado o dificultades en su cuidado y atención (Aboagye et al., 2020; Lipscomb et al., 2022; Matsuo et al., 2021; Schaack et al., 2020).

En este sentido, el estudio cualitativo llevado a cabo en la CAM muestra un aumento notable de alumnos con necesidades educativas especiales, detectado por los docentes en ambos ciclos y en todo tipo de centros (públicos, concertados, de gestión indirecta o privados). Este crecimiento no solo evidencia una saturación estructural del sistema educativo, sino que también sugiere que los recursos y estrategias actualmente disponibles resultan insuficientes para garantizar una atención adecuada a una infancia vulnerable. La consecuencia directa de este fenómeno es un aumento del malestar docente y, de nuevo, la aparición de sentimientos de frustración e incapacidad, estrechamente vinculados a la dificultad para atender de manera eficaz tanto a los alumnos con mayores necesidades educativas como al resto del grupo. Esta situación genera dilemas de carácter ético y profesional, ya que el profesorado se siente obligado a decidir sobre cómo distribuir el tiempo

disponible y limitado en la gestión del aula para alcanzar un equilibrio entre la atención individual y la grupal. Estas decisiones, tomadas con la rapidez, la presión del aula y la escasez de recursos, pueden afectar la calidad del aprendizaje e incrementar la desigualdad educativa, generando tensiones emocionales y profesionales en el docente, con posibles repercusiones en su desgaste y en una menor implicación en las prácticas pedagógicas. Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de revisar las políticas de inclusión y redistribuir recursos, así como de implementar medidas formativas y de apoyo al profesorado que permitan afrontar de manera sostenible los retos derivados de esta creciente diversidad educativa.

Además de los factores expuestos, vinculados a políticas educativas y al contexto social, esta tesis evidencia que, a nivel institucional, surgen ciertos elementos presentes en los centros educativos que inciden directamente en el clima laboral, contribuyendo a reducir el burnout y a potenciar el work engagement de los docentes. Estos factores, están directamente vinculados con la calidad de las relaciones afectivas que el docente establece con distintos miembros de la comunidad educativa. Así, diversos estudios internacionales han demostrado que las relaciones de apoyo entre compañeros (Aboagye et al., 2024; De Stasio et al., 2019, 2020; Guo et al., 2022; Li, Leung, et al., 2021; Lipscomb et al., 2022; Loera et al., 2016; Polishchuk et al., 2022; Wu et al., 2020) y con la dirección escolar (Sandilos et al., 2024; Tornuk & Gunes, 2020; Tsigilis et al., 2006) contribuyen significativamente al bienestar laboral de los docentes. Por el contrario, el rechazo, la crítica o la falta de apoyo dentro del entorno laboral generan un mayor nivel de burnout (Cheuk & Wong, 1998; Darius, Hohmann, et al., 2023; Li, Leung, et al., 2021). En la misma línea, Matsuo et al. (2021) afirman que unas malas relaciones humanas en el contexto escolar disminuyen el work engagement. Del mismo modo, el profesorado de Educación Infantil de la CAM subraya la influencia positiva de los vínculos afectivos basados en confianza, participación y reciprocidad, así como la importancia de compartir con el claustro y el equipo directivo una misión, visión y valores comunes sobre la infancia y la esta primera etapa educativa. Este último aspecto también se pone de relieve

en los diversos estudios incluidos en la ScR (Gong et al., 2020; Ji & Cui, 2021; Matsuo et al., 2021; Schaack et al., 2020; Zang & Chen, 2022).

Además, el estudio empírico subraya la importancia de un tipo de liderazgo definido como factor protector, en el que se percibe el apoyo a los docentes, la escucha activa, la empatía, el impulso de iniciativas, el reconocimiento de este profesorado y la coherencia estratégica con la identidad y los valores pedagógicos de la institución. Estas características aparecen en dos tipos de liderazgos identificados en el ámbito educativo (Carreño Pérez & Croda Borges, 2021): el transformacional y el distribuido. El primero, está centrado en un líder inspirador que motiva al claustro, protege al docente frente a las demandas laborales y favorece su desarrollo personal y profesional (Avolio et al., 1991; Bass & Avolio, 1994; Diebig et al., 2017; Hentrich et al., 2017). Así, este tipo de gestión educativa fomenta una visión compartida en la comunidad educativa, estimula el pensamiento creativo y reconoce tanto las fortalezas individuales como la importancia del bienestar del equipo, lo que repercute en el bienestar docente y en el fomento de la calidad educativa. En consonancia, estudios llevados a cabo en Turquía e Indonesia (Kılınç et al., 2025; Widyastuti et al., 2024), revelan que este liderazgo transformacional mejora la calidad del aprendizaje, la motivación y el desempeño docente. En cuanto al liderazgo distributivo compartido entre los docentes (Dasci Sonmez & Cemaloglu, 2024; Solano Bocanegra, 2024), varios autores afirman que mejora la toma de decisiones a través de una mayor responsabilidad docente compartida, fortaleciendo la capacidad colectiva para alcanzar metas comunes. No obstante, en el estudio cualitativo se observa como desventaja, la ineficacia y el exceso de tiempo invertido en ciertas decisiones consensuadas, que pueden llegar a generar desgaste y conflictos entre compañeros. Por último, cuando la actitud del líder es percibida por los docentes como un apoyo, la literatura científica también confirma su influencia en la protección del burnout y del work engagament (Liu et al., 2025; Rebecca Modise, 2025; Slišković et al., 2019).

En relación con la organización y gestión institucional, la sobrecarga de trabajo se configura como un factor evidente de vulnerabilidad frente al burnout y al estrés docente. Así se señala en los estudios seleccionados en la ScR, donde se identifican diversos factores que incrementan esta sobrecarga, destacando la escasez de tiempo para cumplir con todas las tareas, la falta de descanso y recuperación durante la jornada, las altas ratios y la presencia de alumnado con dificultades, así como los esfuerzos vocales que exige la enseñanza (Aboagye et al., 2024; Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Darius, Voigt-Zimmermann, et al., 2023; Gong et al., 2020; Hisashige, 1993; Rodrigues et al., 2010). De manera coherente, el estudio cualitativo confirma que uno de los factores más relevantes en el desgaste laboral de los profesionales de la primera infancia es la excesiva burocracia legislativa actual, que genera la implementación de múltiples registros y documentación. Esto reduce la autonomía docente y obliga a realizar tareas carentes de sentido pedagógico, disminuyendo el tiempo disponible para la atención directa a los niños y afectando a la calidad del desempeño. Otros factores relacionados con la sobrecarga incluyen la rigidez de los horarios y la necesidad de sustituir a compañeros durante sus ausencias médicas. Estas condiciones generan en los docentes de Educación Infantil de la CAM sentimientos negativos, ante las barreras que ocasiona estas situaciones en el cumplimiento de su propósito profesional, lo que constituye un factor que disminuye su implicación, aumentando el riesgo de desgaste laboral, lo que dificulta la calidad educativa.

Respecto a la relación con las familias de los alumnos dentro del contexto escolar, Loera et al. (2016) señalan las expectativas excesivas de las familias entre los factores de riesgo ante el burnout. Otros estudios añaden, también, las dificultades en su gestión (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Ishibashi et al., 2022). En cuanto a los factores de protección, Duraku et al. (2022) indican la apreciación del trabajo docente por parte de la familia del alumnado. Estos factores se confirman en los hallazgos del estudio cualitativo, resaltando el malestar vivenciado ante los cuestionamientos familiares sobre la labor docente y el aumento en la interacción a través de correos electrónicos, redes sociales y plataformas educativas,

que afectan tanto a la sobrecarga de su vida profesional como a la intromisión en su faceta personal. Estas dinámicas aumentan tanto el riesgo de burnout, como el impacto negativo en el work engagement. Frente a esta situación, el establecimiento de límites claros con las familias emerge como un mecanismo crucial para protegerse en el desempeño laboral. Sin embargo, presiones institucionales, como la necesidad de mantener la matrícula y la dificultad de gestionar eficazmente la participación familiar, sitúan a los docentes en un escenario donde se incrementan las exigencias profesionales, como por ejemplo la realización de fotografías, videos y recursos digitales para garantizar la visibilidad de las actividades pedagógicas y fidelizar a las familias (Alcaide & Solano, 2025). Por el contrario, en aquellos centros que promueven una gestión efectiva de las interacciones familia-centro, basadas en relaciones respetuosas, equilibradas y basadas en la confianza con las familias, se evidencia un aumento en la implicación laboral del docente, lo que favorece un ambiente relacional más saludable y la mejora del bienestar profesional.

En este sentido, la literatura actual respalda la creación de entornos laborales que promuevan el engagement y reduzcan el burnout, no sólo porque proteja el bienestar psicológico de los docentes, sino porque también incide positivamente en las interacciones del aula, la implicación y el desarrollo socioemocional del alumnado y, en consecuencia, en la calidad del proceso educativo (Aldridge & Fraser, 2023; Franco et al., 2025; Österholm et al., 2025; Pan et al., 2026). Estudios recientes muestran que cuando los centros educativos ofrecen recursos organizacionales adecuados, apoyo profesional y un clima laboral positivo, los docentes experimentan menores niveles de burnout y mayores niveles de work engagement, lo que repercute directamente en su desempeño en el aula (Angelini et al., 2024a; Chen et al., 2025; Ji & Yue, 2020; Sandilos et al., 2024).

Además, los resultados de esta tesis ponen de relieve la influencia factores individuales relacionados con la labor pedagógica y su vida personal, y que inciden en el burnout y el work engagement de estos profesionales de la Educación Infantil. De este modo,

respecto al desgaste físico y su relación con el burnout y el work engagement, se señala la influencia de la variable “edad”. Así, varios investigadores afirman que el riesgo de burnout se incrementa entre los docentes muy jóvenes (nóveles) y los de edad más avanzada (Annor et al., 2023; Yoleri, 2018; Zhang et al., 2022). Igualmente, en el estudio empírico se observa que, a partir de la mediana edad, el profesorado manifiesta problemas corporales (dolor de espalda, cuello o estómago). En contraste, la experiencia profesional se convierte en un factor protector frente al burnout cuando es superior a seis años y todavía no ha comenzado el desgaste por edad, fomentando de este modo, una mayor implicación laboral (Annor et al., 2023; De Stasio et al., 2020; Gao et al., 2023; Jevtić & Halavuk, 2021; Kawamata et al., 2020; Zang & Feng, 2023). Este fenómeno, puede generar una doble interpretación: que la experiencia acumulada permita a los profesores aprender de los errores pasados y afrontar los desafíos con mayor confianza, y que un posible inicio de burnout sea compensado con la madurez profesional adquirida, sin que todavía se visibilice fatiga física observada en etapas posteriores de la carrera docente.

Respecto a la salud mental, es reseñable la existencia, entre los docentes de la primera infancia, de ansiedad, sintomatología depresiva o estrés laboral, que aumentan su riesgo de tener mayor nivel de burnout (Corthorn et al., 2024; Jeon et al., 2024; J. Li, Yang, et al., 2021; Li et al., 2020; Zhang et al., 2022). Ante esto, algunos investigadores y el profesorado de la CAM solicitan la posibilidad de contar con apoyo, y asesoramiento psicológico para poder enfrentar las demandas laborales a las que se ven sometidos (Sottimano et al., 2018). Es relevante considerar que los estudios sobre ansiedad, depresión y otros problemas de salud mental en docentes de la primera infancia han comenzado a aumentar en los últimos años, aunque la evidencia sigue siendo limitada y fragmentaria. Gran parte de la investigación reciente se centra en muestras específicas y contextos particulares, lo que dificulta generalizar los hallazgos a la totalidad del profesorado de educación temprana (Corthorn et al., 2024; Jeon et al., 2024; Peele & Wolf, 2021). No obstante, esta escasez de

antecedentes refleja una significativa novedad social de este fenómeno que debe ser contemplado desde el ámbito científico.

En cuanto a la relación con la propia familia y su influencia en el burnout y el work engagement, tanto la literatura previa como los hallazgos del estudio cualitativo muestran que cuando el trabajo interfiere en el cuidado de los propios hijos, se generan conflictos internos que provocan malestar, frustración o sentimientos de culpa en los docentes (Aboagye et al., 2020, 2024; Ji & Cui, 2021; Tang et al., 2023; L. Wang et al., 2025). Por el contrario, el apoyo de la familia y de los amigos actúa como un factor social protector frente al desgaste laboral (Gong et al., 2020; Kilgallon et al., 2008; Tornuk & Gunes, 2020). Las dificultades de conciliación laboral afectan tanto a docentes mujeres como hombres, reflejando la creciente implicación masculina en la crianza de los propios hijos y su lenta incorporación en una profesión históricamente feminizada[14]. Si bien Tang et al. (2023) destaca que ser mujer y madre se asocia con un mayor conflicto entre trabajo y familia, lo que limita el work engagement en esta dimensión. Este patrón, reflejado también en los hallazgos del estudio cualitativo, resalta cómo las desigualdades de género persisten en la profesión docente y evidencia la necesidad de promover políticas y prácticas que fomenten una mayor equidad social (Peeters et al., 2015). Más si cabe, cuando la integración de hombres en el contexto educativo de la primera infancia en la Comunidad de Madrid avanza lentamente. No obstante, frente a las creencias tradicionales que asocian el cuidado infantil al rol femenino y a actitudes negativas hacia la presencia masculina en el aula de Educación Infantil (Sak, 2018), los discursos de los docentes varones ponen de manifiesto que su presencia en esta primera etapa es percibida como un recurso valioso entre los compañeros y en contextos familiares con estructuras complejas (Vendrell et al., 2015). Más allá de la transmisión de conocimientos, su rol se convierte en un soporte afectivo que contribuye a cubrir vacíos derivados de la

[14] Guitart-Escudero et al. (2025) señalan en su ScR que la profesión docente en la etapa 0-6 años, es mayoritariamente femenina, con una representación del 93% de mujeres en las muestras analizadas.

ausencia paterna. Este dato sugiere que la identidad de género de los docentes masculinos puede tener un impacto positivo en la percepción de su labor y en la construcción de relaciones educativas más inclusivas, abriendo un horizonte de esperanza frente a los retos de la parentalidad contemporánea.

Adicionalmente, se señalan como factores de riesgo internos ante el burnout y el work engagement, una gestión emocional inadecuada por parte del docente y actitudes evitativas ante el conflicto o la excesiva exigencia profesional (Gong et al., 2020; Ishibashi et al., 2022; Polishchuk et al., 2022; Wang et al., 2022). En contraste, la percepción de autonomía laboral surge como factor protector ante el burnout (Aboagye et al., 2020, 2024). Ante el work engagement, surgen como factores protectores: la autoeficacia, el autocontrol y la percepción de mejora del propio desempeño, aspectos que fomentan también la satisfacción laboral (Jiao et al., 2022; Kilgallon et al., 2008; Li, Leung, et al., 2021; Lipscomb et al., 2022; Wu et al., 2020). Esta satisfacción también es compartida por los docentes de la CAM al observar la evolución positiva de sus alumnos en el proceso educativo, lo que revierte en una mayor implicación laboral del docente y fomenta la calidad educativa.

En consecuencia y de manera complementaria, la formación y actualización docente emerge como un factor protector frente al burnout y potenciador del work engagement. En este aspecto, los hallazgos muestran similitudes entre los contenidos que deben priorizarse en la actualidad. Así, en la literatura precedente se aboga por cómo adquirir esta capacitación, a través del apoyo emocional, mindfulness, la atención plena, la compasión y regulación, el afrontamiento y aprendizaje socioemocional del docente (Hatton-Bowers et al., 2023; Keleynikov et al., 2022; Ma et al., 2021; Roberts et al., 2020; Sandilos et al., 2024; Y. Wang et al., 2022; Zang & Chen, 2022). Del mismo modo, el estudio cualitativo resalta la necesidad de ofrecer formación centrada en competencias socioemocionales en docentes (autoconocimiento, la regulación emocional, la empatía y las habilidades de comunicación). Esta formación es especialmente relevante en el entorno de la Educación Infantil donde las

interacciones diarias con el alumnado, el claustro docente y las familias son constantes. De este modo, este recurso permitiría abordar de manera constructiva los conflictos que surgen en el encuentro con otros, mitigando al mismo tiempo, el impacto de inseguridades personales que interfieren en la comunicación.

Asimismo, es fundamental recibir formación significativa y actualizada en neurociencia, atención a la diversidad y sobre primeros cuidados sanitarios, en respuesta a las necesidades reales del aula. Del mismo modo, se constata en el contexto de la CAM, una desconexión entre estas necesidades y la formación inicial previa recibida. Por ello, resulta imprescindible revisar los programas profesionales y universitarios y ofrecer formación continua que combine herramientas prácticas con un enfoque reflexivo y ético, fortaleciendo la capacidad emocional docente y la adquisición de conocimientos académicos que le permitan gestionar la diversidad y realizar un desempeño `profesional con sentido educativo, lo que reduciría el burnout laboral y favorecería el work engagement, la inclusión y la calidad del aprendizaje.

En línea con estos hallazgos, recientes investigaciones realizadas en otras regiones, dentro y fuera de España, muestran factores que mantienen una sintonía con los resultados de esta investigación. En Asturias, Alcaide & Solano (2025) identifican entre los docentes de centros privados y concertados del segundo ciclo de Educación Infantil, elementos estresores que en nuestro caso se relacionan con el burnout, destacándose las conductas disruptivas de los alumnos, la insuficiencia de recursos, las altas ratios, la carga burocrática, el marketing y la gestión inadecuada del centro.

Por su parte, en el País Vasco, Álvárez-Rementería et al. (2024) han señalado deficiencias en la formación inicial y continua del profesorado en distintos niveles educativos, así como la falta de integración entre teoría y práctica. Por último, señalar de manera complementaria, Rodrigues De Oliveira et al. (2026) muestran que, en Brasil, la formación inicial de los docentes en trastornos del neurodesarrollo presenta lagunas, al igual que el

acceso limitado a la formación continua, generando un desajuste entre la preparación académica y las demandas reales del aula. Estos estudios coinciden con los resultados de esta investigación, sobre la consideración política social, institucional y personal en relación con los factores que influyen en el bienestar del docente, reconociendo al profesorado de Educación Infantil como agente clave en la detección temprana y en la promoción de la calidad educativa de la etapa inicial.

Complementariamente a lo aportado anteriormente, el contraste entre los hallazgos obtenidos en la ScR y en el estudio cualitativo de este proyecto de investigación también han visualizado demandas educativas en los docentes de Educación Infantil de la CAM, que emergen como nuevos factores de riesgo ante el burnout y el work engagement y que muestran una influencia significativa en su experiencia profesional. Entre estas barreras se destaca una exposición tecnológica que da lugar a nuevas demandas laborales y familiares vinculadas a la comunicación digital y que exige una mayor formación en competencias digitales para las cuales no siempre los docentes han sido formados. Además, este fenómeno provoca cierto desgaste del profesorado frente a un uso intensivo de herramientas digitales en las interacciones familiares y en la comunicación a través de correos electrónicos o plataformas educativas. Estas dinámicas contribuyen a incrementar la carga laboral y generan una expectativa familiar de disponibilidad permanente por parte de este profesorado. Asimismo, en algunos casos, estas exigencias no parecen aportar un valor pedagógico claro al proceso educativo del alumnado y se asocian con percepciones de desprotección docente e institucional (grupos de WhatsApp de familias donde la labor del centro y del docente quedan expuestas). En esta línea relacionada con la tecnología, emerge también otra nueva causa de infravaloración profesional, que se visualiza en el desplazamiento de la función de asesoramiento y acompañamiento educativo del profesorado hacia las familias, siendo este rol docente sustituido por fuentes de información disponibles en los entornos digitales, que carecen de un contexto educativo y que, sin embargo, generan cuestionamientos de su labor pedagógica. De este modo, se evidencia cómo la aparición de estas nuevas demandas

sociales impacta tanto en la carga emocional del profesorado como en su eficacia profesional, configurándose en nuevos factores relevantes para comprender los procesos de burnout y work engagement en docentes de Educación Infantil en la CAM.

En un acercamiento más profundo, se observa que los antecedentes de estos fenómenos están relacionados con transformaciones sociales como VUCA y BANI, asociadas a contextos organizativos caracterizados por la volatilidad, la incertidumbre y la complejidad (Minciu et al., 2025; Mohamad et al., 2025), y con cambios derivados de la digitalización y la inmediatez informativa propiciada por internet. Asimismo, se percibe en la realidad escolar consecuencias del impacto psicosocial de la pandemia de la COVID-19 (Bostic et al., 2023; Datu et al., 2022; Ntim et al., 2023).

En este sentido, estos procesos contribuyen a ampliar los marcos explicativos existentes sobre bienestar laboral docente, como el modelo HERO propuesto por Salanova et al. (2012), y que se alinea con la evidencia reciente sobre engagement docente (Angelini et al., 2024) al incorporar elementos contextuales y psicosociales vinculados a la interacción digital, la hiperconectividad y la redefinición de las relaciones entre la escuela y las familias. En conjunto, estos hallazgos permiten avanzar en la comprensión de algunos de los desafíos contemporáneos que influyen en el bienestar y en la implicación laboral del profesorado de Educación Infantil.

Alineado con esta situación, la detección de la saturación del sistema educativo de la CAM, ante los procesos de inclusión, se convierte también en un intenso factor de riesgo que afecta tanto al burnout como al work engagement, especialmente entre los docentes de 2º ciclo de Educación Infantil, por su influencia en el desgaste físico y emocional, llevándolos a considerar un cambio de etapa e incluso un abandono o reinvención laboral. Sin embargo, se advierte en el sistema, barreras estructurales que dificultan esta posibilidad, lo que obstaculiza mitigar el malestar laboral. Esta situación no solo impacta negativamente en la motivación del docente, sino que repercute directamente en su bienestar laboral y, por tanto,

en la educación de la infancia. Como consecuencia, también se limita la renovación de los claustros, donde las nuevas incorporaciones aportan perspectivas complementarias, lo que normalmente favorece la dinamización de la educación.

Por último, y en contraposición con los factores de riesgo identificados, emerge una propuesta expresada por los docentes, en el estudio cualitativo, que actuaría como factor de protección frente al burnout y el work engagement: el establecimiento de una jornada continua que mantenga simultáneamente las necesidades del alumnado y de la conciliación familiar ofrecida por los centros educativos. Esta modalidad permitiría flexibilizar la jornada, favorecer reuniones entre docentes, generar espacios y tiempo de reflexión educativa real, facilitando las reuniones efectivas con familias, respetar los ritmos evolutivos de la infancia y garantizar el tiempo necesario para la formación y la realización de tareas no lectivas propias de la profesión relacionadas, frecuentemente, con una excesiva burocracia. En consecuencia, sería pertinente realizar estudios piloto atendiendo a esta la jornada continua, para valorar sus resultados en los todos los ámbitos: el bienestar del profesorado, la atención a la infancia, el entorno familiar y la gestión escolar. De obtener buenos positivos, podría convertirse en un modelo de innovación organizativa para la Educación Infantil de la CAM.

En síntesis, este proceso de investigación sugiere que es esencial promover el bienestar laboral del profesorado de Educación Infantil de la CAM, mediante la prevención del burnout y el fomento del work engagement, lo que implica considerar de manera integral todos los factores planteados. En consecuencia, resulta imprescindible proponer recomendaciones educativas con la finalidad de gestionar y mitigar las nuevas demandas sociales y favorecer los recursos necesarios para abordar los nuevos retos que enfrenta la educación contemporánea en esta primera etapa educativa.

## *6.2. Conclusiones.*

### *Implicaciones de la investigación*

Esta tesis doctoral confirma, por tanto, la presencia de factores de riesgo que se relacionan con un mayor burnout e influyen en la disminución del work engagement de los docentes de Educación Infantil. Gestionar estas variables, tanto las identificadas en la revisión de literatura científica (ScR) como las evidenciadas en la investigación cualitativa influidas por las trasformaciones sociales de las últimas décadas (VUCA, BANI), es fundamental si pretendemos garantizar una adecuada calidad educativa antes del 2030 (Naciones Unidas, 2015). Como consecuencia, y de acuerdo con uno de sus objetivos planteados, se proponen una serie de implicaciones surgidas de este proceso, con el deseo de orientar la investigación, la reflexión y la práctica educativa de esta etapa.

### 6.2.1. Ámbito metodológico

En primer lugar, las transformaciones sociales de las últimas décadas han generado la aparición de nuevos factores de riesgo que influyen en el desempeño docente. Estos resultados ponen de relieve la necesidad de reconsiderar el instrumento de medición y evaluación del burnout por excelencia, Maslach Burnout Inventory, MBI (1981) que, aunque es considerado como un referente internacional, fue desarrollado hace ya cuatro décadas. En este sentido, actualizar o complementar sus dimensiones permitiría reflejar con mayor precisión los desafíos actuales del profesorado de la sociedad contemporánea y garantizar una evaluación del burnout que capture tanto los factores clásicos, como aquellos recientemente identificados, mejorando la validez y la utilidad práctica de las mediciones (Guitart-Escudero et al., 2025).

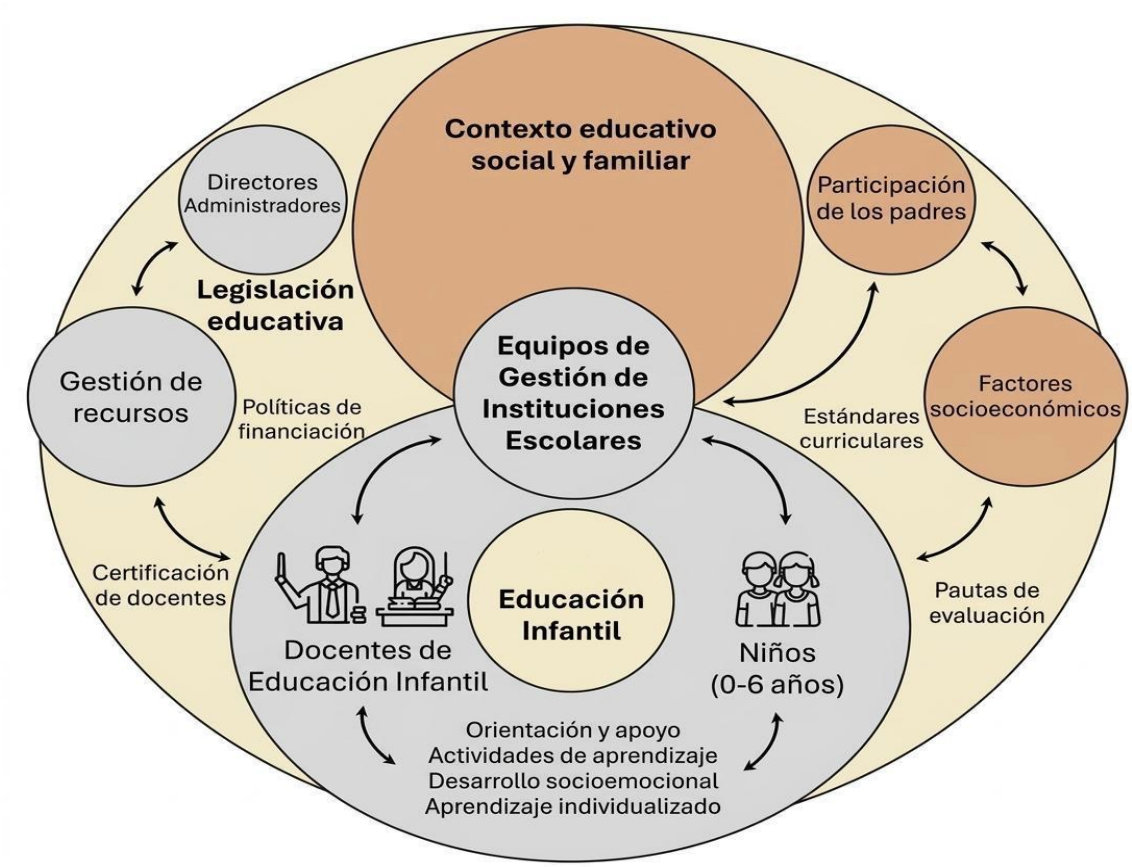
### 6.2.2. Ámbito teórico

En segundo lugar, es necesario a nivel teórico abordar la propuesta de un marco de investigación multidimensional, holístico e interseccional que favorezca el proceso formativo

de la primera infancia y que integre tanto la teoría como la práctica educativa, teniendo en cuenta los diversos elementos implicados. Este modelo (Guitart-Escudero et al., 2025), resalta el papel protagonista de la diada alumno-docente como un elemento clave de esta práctica educativa, y aboga por la implicación, reciprocidad y responsabilidad compartida de todos niveles involucrados en los sistemas educativos de cada país (social, político, institucional y docente).

En este contexto, el profesor de infantil debe asumir la responsabilidad tanto del cuidado como de la educación de la infancia. Por su parte, la sociedad, las familias y la institución deben reconocer el valor educativo y social de la profesión. Asimismo, el modelo incorpora todos los elementos que conforman fuentes de demandas y recursos. Entre ellas, se incluyen exigencias políticas educativas destinadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con especial atención a las necesidades educativas de todos los alumnos y de sus familias. Además, se debe proteger a la infancia, como el principal recurso humano de la sociedad, y empoderar a los profesores de EAPI y las escuelas donde trabajan, como figuras clave y responsables de esta protección y colaboradores expertos en educación. Por su parte, las escuelas deben estar apoyadas por una legislación que posibilite el establecimiento de entornos educativos saludables, y a su vez las instituciones deben garantizar el cumplimiento de esta legislación laboral, promoviendo un liderazgo eficaz que respalde una auténtica calidad educativa cuyo foco se sitúe en el valor social de la educación, evitando ser considerado como un “producto de mercado” para las familias. La Figura 6, que se muestra a continuación ilustra el modelo propuesto.

**Figura 6**
*Marco de investigación multidimensional del proceso educativo en la Educación Infantil*




*Nota*. Extraída y traducida de Guitart-Escudero et al. (2025, p.17).

### 6.2.3. Ámbito educativo

En tercer lugar, se incorporan en el campo de investigación relativo a la Educación Infantil, una serie de recomendaciones prácticas desde una perspectiva orientada a la promoción del bienestar laboral, con el propósito de fortalecer la calidad educativa mediante prevención del burnout y la protección del work engagement de los docentes de la primera infancia. De este modo, se pretende contribuir al logro del ODS 4, relativo a la calidad de la educación, establecido en la Agenda 2030 de la ONU (Naciones Unidas (2015), así como favorecer una preparación adecuada del alumnado para la educación primaria.

Estas consideraciones ponen de relieve la importancia de la implicación de los agentes sociales en el ámbito educativo, de acuerdo con el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2007), donde los diferentes niveles se interrelacionan y condicionan la realidad escolar, y el docente ejerce un papel central en la convivencia social y la calidad educativa en la infancia. En este sentido, resulta fundamental que la sociedad, las políticas, las instituciones educativas y los docentes diseñen planes colaborativos y actúen de manera coordinada para responder a las demandas particulares de cada contexto. De este modo, cada uno de estos niveles contribuye con sus acciones, a la prevención del burnout y la promoción del work engagement a través de la promoción de recursos laborales que permitan a estos docentes abordar los nuevos retos educativos actuales. Esta articulación estratégica incrementará la probabilidad de generar mejoras significativas en el sistema, tales como la optimización del desempeño profesional, el aumento de la satisfacción laboral o la prevención del absentismo o rotación identificados (Polishchuk et al., 2022; Zang & Feng, 2023).

De acuerdo con este marco conceptual, se presentan las implicaciones socioeducativas derivadas de esta investigación y organizadas en los tres niveles mencionados.

### *Área social y política educativa*

A nivel social, resulta prioritario implementar políticas y acciones que promuevan una conciencia social sobre el papel indispensable y el valor profesional de los especialistas en Educación y Atención a la Primera Infancia (Duraku et al., 2022; Tornuk & Gunes, 2020). Este reconocimiento garantizará mayores oportunidades de desarrollo equitativas durante los primeros años escolares y orientará a los procesos educativos, beneficiando tanto a los niños como a sus familias, al tiempo que fortalecerá la convivencia social y la calidad educativa.

Del mismo modo, es esencial promover la comprensión de la naturaleza procesual de la educación, respetando los ritmos de desarrollo de los niños (Boileau & O'Donoghue, 2024; Lunga et al., 2022; Vuorisalo et al., 2025). Esta perspectiva constituye una inversión social a largo plazo (Garca et al., 2020; Heckman et al., 2010), con beneficios significativos en etapas educativas posteriores y en el impacto de la EAPI en la sociedad, al tiempo que permitirá evitar que la Educación Infantil se conciba como un producto económico.

Para ello, se recomienda en el contexto de la CAM, implementar intervenciones estratégicas, donde se creen espacios de calma y reflexión, como talleres o seminarios basados en la evidencia, impartidos por docentes experimentados, dirigidos a satisfacer necesidades formativas sobre la educación de la primera infancia a diferentes colectivos familiares (abuelos, padres, tíos, vecinos, etc.), que hoy comparten con los padres la responsabilidad de su educación.

Frente a los niveles de ansiedad y de estrés percibidos e identificados entre los docentes de Educación Infantil, se propone situar la salud mental del docente dentro del marco de las políticas educativas, junto con la educación del alumnado y las necesidades de los padres y tutores legales (Li, Leung, et al., 2021; Li, Yang, et al., 2021; Li et al., 2020; Li et al., 2025; Peele & Wolf, 2021; Sottimano et al., 2018; Zhang et al., 2022), con el fin de mejorar el bienestar de estos docentes, permitiéndoles establecer unas relaciones sanas para lograr un desarrollo integral de los niños pequeños.

Complementario a lo anterior, y de acuerdo con la literatura académica revisada, es fundamental que desde las políticas educativas de cada país se revise, regule y establezca unas condiciones salariales laborales, justas y equilibradas a la responsabilidad y el desempeño pedagógico del docente de EAPI (Aboagye et al., 2024; Darius, Hohmann, et al., 2023; Gong et al., 2020; Ishibashi et al., 2022; Ji & Cui, 2021; Rentzou, 2012). En esta cuestión, es esencial considerar aspectos como las horas de trabajo en la jornada, descansos adecuados y el acceso a una formación significativa y acorde con la práctica docente de esta

etapa. Para lograr estos propósitos es necesaria una mayor inversión en educación (Garca et al., 2020; Heckman et al., 2010).

Dentro del contexto de la CAM, los hallazgos sugieren que es esencial una subida salarial en el 1º ciclo de la CAM, equiparando los salarios y el calendario laboral a los docentes del 2º ciclo. Asimismo, es fundamental reducir las ratios, adaptándolas a las exigencias y demandas de la infancia en cada curso de la etapa (0-6 años). Esta medida, incluye la consideración de profesorado de apoyo (Li, Yang, et al., 2021; Loera et al., 2016; Tornuk & Gunes, 2020) o de una pareja educativa en el 1º ciclo, de manera generalizada, de acuerdo con las necesidades de atención de esta infancia. En el 2º ciclo es clave el refuerzo en el aula, a través de profesorado de apoyo, si se desea prevenir el burnout y garantizar la atención a la diversidad y la inclusión en esta etapa.

En esta línea, además, es urgente tomar medidas para minimizar el desgaste físico y emocional observado en los docentes de infantil en el 1º ciclo (0-3 años), que ejercen su labor como profesores en las escuelas infantiles pertenecientes a los modelos privados y de gestión indirecta de la Comunidad Autónoma de Madrid, a causa de los convenios y condiciones laborales (ANPE, 2025; Resolución de 22 de mayo de 2025, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el XIII Convenio colectivo de centros de asistencia y educación infantil, 2025).

Asimismo, ante las dificultades en la atención a los alumnos con conductas complicadas o desafiantes (Aboagye et al., 2020; Lipscomb et al., 2022; Matsuo et al., 2021; Schaack et al., 2020) y la implementación de la inclusión en las aulas de Educación Infantil de la CAM y el aumento de casos detectados de alumnos con necesidades educativas especiales, es esencial llevar a cabo un marco legal que promueva la colaboración entre servicios educativos y sanitarios, asegurando comunicación fluida y coordinación entre dichas instituciones, ya que tanto pediatras como docentes comparten el objetivo común de velar por el bienestar y desarrollo integral de los niños.

Respecto al nivel de política educativa española, resulta prioritario revisar y actualizar la legislación relacionada con las titulaciones de acceso y funciones profesionales en la Educación Infantil (Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil; Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas), tanto en Formación Profesional (técnico o educador), como en el Grado Universitario en Educación Infantil (profesorado). Esta revisión debe garantizar contenidos académicos diferenciados y alineados con las necesidades reales del ejercicio profesional, asegurando que cada aula del primer ciclo cuente con un docente universitario especialista y un técnico de Educación Infantil, para atender adecuadamente a las necesidades evolutivas de la infancia. Igualmente, es necesario revisar las funciones laborales, promoviendo condiciones salariales y laborales que reflejen la responsabilidad y complejidad de estos roles profesionales.

En línea con lo anterior, resulta fundamental implementar planes de formación docente que cubran las brechas formativas actualmente identificadas en el estudio empírico, tanto en la formación inicial (estudios de grado y formación profesional) como en la formación continua a lo largo de la vida profesional. Esta formación debe incluir conocimientos y avances en neurociencia aplicada a la educación, la identificación y el manejo pedagógico de nuevos trastornos neurológicos, así como, de enfermedades que pueden afectar a la primera infancia (alergias, epilepsia, etc.), para que los docentes realizar su labor profesional con seguridad antes de recibir a un alumno con estas necesidades.

Dentro de este nivel, también sería esencial favorecer el bienestar docente y equilibrar las necesidades de desarrollo de los alumnos y de las familias con la propia conciliación entre su trabajo y su vida personal.

Para ello, se recomienda poner en marcha estudios piloto en las escuelas infantiles y colegios de la Comunidad de Madrid, dentro de un marco de investigación que permita considerar la jornada escolar continua como un recurso dentro de la organización escolar que favorezca la eficacia docente, respete las necesidades profesionales del profesorado, al tiempo que se reconocen los procesos evolutivos de la infancia y se satisfacen las demandas familiares.

Por último, es importante eliminar las barreras estructurales detectadas en el estudio cualitativo, que obligan a los docentes en activo y dentro del sistema educativo español, a solicitar una excedencia para completar otros estudios o realizar prácticas, como el Grado en Educación Primaria o CAFYDE. Estas restricciones dificultan la movilidad laboral en una etapa educativa que comienza a registrar altos índices de burnout, obligando a docentes agotados e insatisfechos a permanecer en sus puestos, lo que repercute negativamente en la atención a la infancia y en la calidad educativa. Por ello, resulta recomendable promover mayores opciones de flexibilidad laboral y universitaria, de manera que estos profesionales puedan actualizarse o reinventarse cuando sea necesario.

### *Área de las instituciones educativas*

Desde este nivel, se integran recomendaciones de carácter general con aplicación directa en las escuelas infantiles y centros educativos donde se imparten enseñanzas de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid. Desde estas instituciones, se enfatiza la necesidad de implementar un liderazgo que haya recibido preparación específica para dirigir, coordinar y gestionar un equipo docente. Asimismo, es importante que el equipo directivo reconozca el valor educativo y social de esta primera etapa, y asuma decisiones y actuaciones alineadas con los valores y la misión educativa de la institución, lo que fortalece al clima laboral y al crecimiento profesional de los docentes. Para ello, con el objetivo de proteger a estos docentes del burnout y favorecer su work engagement, desde el ámbito del liderazgo y la gestión educativa se recomienda:

- Fomentar un clima laboral positivo en el que se promuevan relaciones colaborativas entre la dirección (Ji & Yue, 2020; Sandilos et al., 2024; Tsigilis et al., 2006) y los docentes, así como, relaciones de apoyo entre los docentes (Aboagye et al., 2024; De Stasio et al., 2019, 2020; Park & Lee, 2016; Polishchuk et al., 2022; Rentzou, 2012). Se debe promover y ser modelo de una comunicación empática, desde el respeto, la búsqueda de unidad en los valores, la misión, los criterios educativos y una reciprocidad que marque el camino de pertenencia institucional (Gong et al., 2020; Ji & Cui, 2021; Zang & Chen, 2022).

- Apostar por una gestión institucional eficaz que evite desequilibrios en la carga de trabajo y reduzca la carga burocrática (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Guo et al., 2022; Li, Leung, et al., 2021), favoreciendo la implicación docente a través de una organización escolar eficiente y una planificación adecuada de las tareas. Es esencial regular el uso de la tecnología, valorando sus beneficios que facilitan la enseñanza, pero sin aumentar la carga laboral del docente.

- Apoyar al docente mediante estrategias concretas, como planes de formación, mentorías, acompañamiento emocional, la incorporación de parejas educativas, el profesorado de apoyo en el aula y el acceso a recursos educativos que faciliten la labor profesional (Roberts et al., 2020; Sandilos et al., 2024).

- Garantizar espacios y tiempos dentro de la jornada laboral que favorezcan reuniones de seguimiento y reflexión entre docentes donde se establezcan sinergias que favorezcan la práctica educativa (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Ishibashi et al., 2022). Esta medida fomenta la colaboración docente y promueve la iniciativa, actuando como un caldo de cultivo para la innovación y el desarrollo de proyectos creativos alineados con las demandas actuales. De este modo, se fortalecen tanto la autonomía, la autoeficacia y el autocontrol docente como la implicación del profesorado y la mejora

del desempeño, a pesar del dinamismo de la vida escolar actual (Aboagye et al., 2020, 2024; Li, Yang, et al., 2021; Orcan, 2013; Wu et al., 2020).

- Impulsar programas de desarrollo profesional docente pertinentes y contextualizados, fundamentados en las necesidades formativas reales del profesorado que favorezcan la gestión emocional (Cheng et al., 2022; Duraku et al., 2022; Hatton-Bowers et al., 2023; Ma et al., 2021; Rentzou, 2012; Sandilos et al., 2020; Wang & Qin, 2010) y permitan la adquisición de nuevos conocimientos rigurosos, como los avances en neurociencia, con aplicación real en la práctica. Esta situación facilitará la transferencia de conocimientos y favorecerá la integración en el centro de nuevos profesionales. Además, en este contexto los resultados del estudio cualitativo destacan la importancia de reconocer y valorar la diversidad y los talentos individuales del personal, considerándolos fortalezas complementarias que contribuyen al enriquecimiento de la práctica educativa en la institución.

- Promover relaciones cercanas con las familias de los alumnos, basadas en la confianza (Duraku et al., 2022; Loera et al., 2016). En estas interacciones, es clave que se establezcan límites claros para favorecer el equilibrio entre la vida laboral y personal del profesorado, y al mismo tiempo, es fundamental promover espacios de encuentro y formación para que las familias puedan sentirse apoyadas, acompañadas y orientadas, tanto por la dirección como por los docentes, en la educación de sus hijos.

***Área del docente de Educación Infantil***

Se propone en este apartado una serie de recomendaciones para ser llevadas a cabo por los propios docentes de Educación Infantil, encaminadas hacia el bienestar profesional y personal, que contribuyen a la prevención del burnout y favorecen el work engagement, permitiendo sostener un desempeño profesional equilibrado a lo largo de la carrera:

- Contar con vocación docente y con un compromiso con la primera infancia, reconociendo la educación como un elemento clave para la generación de oportunidades y el desarrollo integral de los niños (Kilgallon et al., 2008; Polishchuk et al., 2022). En este sentido, resulta fundamental que los docentes tomen conciencia del valor social y educativo de su labor, ejerciéndola con responsabilidad, ética profesional, implicación y confianza en sus propias competencias.

- Identificarse y compartir los valores y la misión de la institución educativa, participando en la vida del centro y en el desarrollo del proyecto educativo (Ji & Cui, 2021; Matsuo et al., 2021; Schaack et al., 2020). En este sentido, resulta fundamental asumir de manera responsable las funciones de su desempeño como educador y docente.

- Fomentar relaciones afectivas de confianza y apoyo con sus compañeros, al mismo tiempo que se adquiere un compromiso con el propio autocuidado físico y emocional (Guo et al., 2021; Sottimano et al., 2018; Wu et al., 2020), adoptando hábitos saludables de alimentación y descanso (Darius, Hohmann, et al., 2023; Kawamata et al., 2020), y buscando espacios de reflexión y calma.

- Mantener un compromiso constante con su desarrollo profesional continuo, incorporando tanto nuevos conocimientos académicos que permitan acompañar con respeto, enseñar a los alumnos y establecer unas interacciones de calidad, como adquirir competencias en gestión emocional que se vinculan con el bienestar laboral (Guo et al., 2021; Keleynikov et al., 2022; Sandilos et al., 2024). Esta decisión favorece una práctica pedagógica optima y un manejo sano ante las nuevas demandas laborales. Asimismo, se aconseja fortalecer habilidades personales y profesionales como la asertividad, la capacidad para establecer límites adecuados y la gestión equilibrada entre la vida personal y profesional (Aboagye et al., 2024; Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Tang et al., 2023).

En conjunto, la implementación de estas implicaciones prácticas en los tres niveles contribuye a crear entornos educativos más saludables y sostenibles para el profesorado de Educación Infantil. Estas propuestas, llevadas a cabo de manera conjunta, favorecerán el bienestar docente conduciendo a la mejora de la educación en la primera infancia en la Comunidad de Madrid.

## Capítulo VII. Limitaciones y prospectiva

### *7.1. Limitaciones*

La presente tesis doctoral ha procurado ofrecer una comprensión profunda sobre la investigación realizada en torno al burnout y el work engagement de los docentes de Educación Infantil, con una aproximación más concreta en el contexto específico de la Comunidad de Madrid. No obstante, el estudio se desarrolló bajo ciertas condiciones metodológicas y de implementación que han influido en este proceso de investigación. Reconocer estos factores permite situar los hallazgos en un marco realista, considerando las particularidades del diseño, las características de la muestra y los recursos disponibles durante la investigación.

Una primera limitación metodológica radica en la elección de un tipo de muestreo no probabilístico incidental o por conveniencia. Si bien, esta estrategia facilitó la recopilación de información directa de personas disponibles, no garantizó la representatividad estadística de la muestra respecto a la población total.

En relación con la muestra seleccionada, se observa una menor representación de docentes varones. Esta limitación responde a la propia distribución poblacional del profesorado en la Comunidad de Madrid, donde la proporción aproximada de hombres respecto a mujeres es de 1:4, lo que se refleja de manera coherente en la composición de la muestra analizada y limita las generalizaciones en esta variable.

Otra limitación metodológica radica en el sesgo de implicación y conformación por parte de la investigadora principal, quien ha compartido la misma profesión que los participantes. Esta cercanía puede haber influido en la interpretación de los datos y en la dinámica de recogida de información, generando sesgos potenciales de confirmación o deseabilidad en la confirmación de resultados derivados de la implicación profesional. Sin embargo, este peligro se ha gestionado en ambos estudios, a través de diferentes mecanismos de triangulación. Así, en cuanto a la *scoping review*, el riesgo de reducción de

la validez interna fue minimizado a través de una triangulación interjueces. Respecto al estudio cualitativo y con el fin de garantizar una mayor credibilidad, se implementaron dos técnicas: una triangulación por informantes que incorporó docentes directivos de la etapa, y una triangulación entre pares, en la que cada investigador se realizó la codificación de forma independiente y posteriormente se consensuaron las discrepancias, garantizando así, un mayor rigor metodológico.

Asimismo, otra limitación relacionada es el contexto en el que tiene lugar el estudio cualitativo, solo trasferible a la Comunidad de Madrid, impidiendo por el momento la generalización de resultados a regiones mayores.

Por último, en esta tesis doctoral se adoptó como marco teórico el modelo de demandas y recursos laborales, JDR (Bakker & Demerouti, 2013).Esta elección implica otra limitación teórica en la consideración exclusiva en nuestra tesis de las dos variables, el burnout y el work engagement, obviando otras variables, que han sido investigadas por la literatura científica, con repercusión en el bienestar laboral del docente (Li et al., 2025).

### *7.2. Futuras líneas de investigación*

Por último, los hallazgos obtenidos en este proceso de investigación doctoral ponen de manifiesto nuevos interrogantes y oportunidades de exploración profunda en esta primera etapa educativa o ampliando la investigación a otros ámbitos educativos relacionados. En esta línea, se proponen varios campos educativos en los que sería conveniente incorporar procesos científicos.

En primer lugar, sería prometedor profundizar en las relaciones entre las variables de riesgo y protección que han surgido en la *Scoping review*, como el capital psicológico o la inteligencia emocional, identificadas como factores moderadores en estos docentes.

Igualmente, sería valioso investigar longitudinalmente los efectos a largo plazo de los programas de formación docente que incorporan apoyo psicológico, coaching emocional y profesional, mindfulness o aprendizaje socioemocional presentados en el primer estudio.

Asimismo, aunque los estudios sobre ansiedad, depresión y otros problemas de salud mental en docentes de la primera infancia han comenzado a aumentar, la evidencia sigue siendo limitada y fragmentaria (Corthorn et al., 2024; Jeon et al., 2024; Peele & Wolf, 2021). Estos resultados subrayan la necesidad de futuras investigaciones que profundicen en los factores de riesgo y protectores de la salud mental del profesorado de educación temprana, incluyendo variables contextuales, organizacionales y personales. La consolidación de esta línea de investigación no solo contribuiría al conocimiento científico, sino que también podría mejorar la calidad educativa y el desarrollo integral del alumnado.

Del mismo modo, sería relevante elaborar *scoping review*s sobre el burnout y el work engagement en los docentes de otras etapas educativas dado el elevado número de docentes que abandonan la profesión, especialmente en la secundaria. Estos estudios permitirían comprender en profundidad las percepciones y los factores que mayor impacto están generando en el bienestar docente y comparar los factores comunes y diferenciadores de cada nivel educativo, considerando sus características y particularidades. Este hecho favorecería la implementación de mecanismos más ajustados a cada realidad educativa.

En la misma línea, sería interesante propiciar una mayor investigación cualitativa en diferentes comunidades autónomas del territorio español que aporten información práctica sobre las experiencias de los docentes y directivos en su ejercicio profesional. Estas investigaciones permitirían identificar y analizar semejanzas y diferencias, aportando luz para orientar futuros planes de legislación educativa, acompañar y asesorar a equipos directivos, y ofrecer a las docentes directrices relacionadas con la salud física y emocional, con el fin de mantener un desempeño profesional saludable.

Respecto al ámbito internacional, conviene replicar estudios cualitativos en otros países que posean normas culturales y políticas educativas diferentes a las de España. Esto permitiría una comprensión más completa de los factores que influyen en el burnout y el work engagement entre los diferentes educadores de la primera infancia, contribuyendo al desarrollo de intervenciones más eficaces y sensibles adaptadas a cada contexto educativo.

Por último, a partir de estos resultados, se considera pertinente revisar Cuestionario Maslach Burnout Inventory, MBI (Maslach & Jackson, 1981), y proceder a la validación psicométrica que permitan examinar los nuevos factores emergentes y su relación con el burnout. En caso de obtener resultados favorables, se podría validar una versión actualizada de dicho cuestionario.

# Referencias

**Legislación educativa**

DECRETO 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado, Núm. 136, de 7 de junio de 1972*. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1972-829

DECRETO 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 61, de 12 de marzo de 2008.* https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/decreto_18-2008.pdf

DECRETO 28/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la financiación del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 86, de 11 de abril de 2019.* https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2019/04/11/BOCM-20190411-1.PDF

DECRETO 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 136, de 9 de junio de 2022.* https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/06/09/BOCM-20220609-2.PDF

DECRETO 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 71, de 24 de marzo de 2023.* https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/decreto_bocm.pdf

DECRETO 64/2025,de 23 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula y limita el uso de dispositivos digitales en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 175, de 24 de julio de 2025*. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2025/07/24/BOCM-20250724-4.PDF

Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre, de Ministerio de Fomento. *Gaceta de Madrid, Núm. 1710, de 10 de septiembre de 1857.* https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado, Núm. 187, de 6 de agosto de 1970*. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). *Boletín Oficial del Estado, Núm. 159, de 4 de julio de 1985*. https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado, Núm. 238, de 4 de octubre de 1990*. https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado, Núm. 307, de 24 de diciembre de 2002*. https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado, Núm. 106, de 4 de mayo de 2006*. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado, Núm. 295, de 10 de diciembre de 2013*. https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado, Núm. 340, de 30 de diciembre de 2020*. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con

Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial del Estado, Núm. 100, de 27 de abril de 2022.* https://www.boe.es/eli/es-md/l/2022/02/10/1

Ley 12/2022, de 21 de diciembre, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 304, de 22 de diciembre de 2022*. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/aud/servicios-sociales/bocm-20221222-2.pdf

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado, Núm. 312, de 29 de diciembre de 2007*. https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3854

ORDEN 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 89, de 15 de abril de 2014.* https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/04/15/BOCM-20140415-13.PDF

ORDEN 2399 /2016, de 22 de Julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el funcionamiento de las casas de niños con ampliación de horario y con extensión de servicios y la escolarización de niños menores de un año en casas de niños. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 195, de 16 de agosto de 2016.* https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/orden_2399-2016_de_22_de_julio.pdf

ORDEN 972/2017, de 7 de abril, de La Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 99, de 27 de abril de 2017*. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2017/04/27/BOCM-20170427-11.PDF

ORDEN 7392/2000, de 22 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se crean las Zonas de las Escuelas de Educación Infantil de primer ciclo y segundo ciclo denominadas Casas de Niños. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 7, de 9 de enero de 2001.* https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/orden_7392-2000.pdf

ORDEN 1120/2022, de 6 de mayo, de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía, por la que se regula la extensión del programa bilingüe español-inglés al segundo ciclo de Educación Infantil en todos los colegios públicos bilingües de educación infantil y primaria de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 117, de 18 de mayo de 2022.* https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/05/18/BOCM-20220518-48.PDF

ORDEN 460/2023, de 17 de febrero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 50, de 28 de febrero de 2023.* https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2023/02/28/BOCM-20230228-30.PDF

ORDEN 988/2023, de 22 de marzo, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula la organización, la autorización y la financiación de la extensión de la enseñanza bilingüe español-inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil en los centros privados concertados bilingües de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 79, de 3 de abril de 2023.* https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/bocm-3-4-23_0.pdf

*ORDEN 2405/2023* de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, por la que se modifica la Orden 2399/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el funcionamiento de las casas de niños con ampliación de horario y con extensión de servicios y la escolarización de niños menores de un año en casas de niños. (2023, 11 julio). *Portal de Transparencia de la*

*Comunidad de Madrid*. https://www.comunidad.madrid/transparencia/orden-24052023-consejeria-educ-cienc-y-univ-que-modifica-orden-23992016-22-julio-que-regula

ORDEN 2743/2023, de 26 de julio, de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, por la que se establece la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Núm. 188, de 9 de agosto de 2023.* https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2023/08/09/BOCM-20230809-13.PDF

REAL DECRETO, de 17 de marzo de 1882. *Gaceta de Madrid, Núm. 77, de 18 de marzo de 1882*. https://www.boe.es/gazeta/dias/1882/03/18/pdfs/GMD-1882-77.pdf

REAL DECRETO 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias. *Boletín Oficial del Estado, Núm. 152, de 26 de junio de 1991.* https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1004

REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. *Boletín Oficial del Estado, Núm. 244, de 11 de octubre de 1991.* https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1440

REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado, Núm. 282, de 24 de noviembre de 2007.* https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1394

REAL DECRETO 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado, Núm. 62, de 12 de marzo de 2010*. https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/02/12/132/con

REAL DECRETO 476/2013, de 21 de junio, por el que se regulan las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros de los centros privados de Educación Infantil y de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado, Núm. 167, de 13 de julio de 2013.* https://www.boe.es/eli/es/rd/2013/06/21/476/con

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, Núm. 28, de 2 de febrero de 2022*. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con

Resolución de 15 de septiembre de 2021, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el VII Convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos. *Boletín Oficial del Estado, Núm. 231, de 27 de septiembre de 2021.* https://www.boe.es/eli/es/res/2021/09/15/(7)

Resolución de 22 de mayo de 2025, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el XIII Convenio colectivo de centros de asistencia y educación infantil. *Boletín Oficial del Estado, Núm. 135, de 5 de mayo de 2025*. https://www.boe.es/eli/es/res/2025/05/22/(7)

**Bibliografía**

Aboagye, M. O., Antwi, C. O., Asare, K., Seth, N., Gyasi, F., & Kwasi, F. (2024). Job stress and teacher burnout in preschools–Preliminary assessment of the buffer effect of job resources in the stressor-strain model in a lower-middle-income country. *Early Years*, *44*(3–4). https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2237207

Aboagye, M. O., Boateng, P., Asare, K., Sekyere, F. O., Antwi, C. O., & Qin, J. (2020). Managing conflictual teacher-child relationship in pre-schools: A preliminary test of the job resources buffering-effect hypothesis in an emerging economy. *Children and Youth Services Review*, *118*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105468

Al-Adwan, F. E. Z., & Al-Khayat, M. M. (2017). Psychological Burnout in Early Childhood Teachers: Levels and Reasons. *International Education Studies*, *10*(1), 179. https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p179

Alcaide, M., & Solano, L. (2025). Estudio de las causas del estrés laboral en maestros de educación infantil. *MLS-Educational Research*, *9*(2), 253–268. https://doi.org/10.29314/mlser.v9i2.3424

Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, A., & Vallejo, A. (2012). *Informe estatal de la Plataforma Estatal en Defensa de la Etapa de Educación Infantil de cero a seis años. Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a seis años.* *https://soypublica.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/informe-estatal-definitivo-con-anexos1.pdf*

Alcrudo, P. (2017, marzo). *La infancia tiene su tiempo de aprendizaje y se lo estamos robando*. El Diario de La Educación. Entrevista a Pepa Alcrudo. https://eldiariodelaeducacion.com/2017/03/28/la-infancia-tiene-su-tiempo-de-aprendizaje-y-se-lo-estamos-robando/

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2023). Early childhood teachers' sense of community and work engagement: Associations with children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of School Psychology*, *98*(2), 133–147. https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x

Alonso, A., & Alcrudo, P. (2011). La situación de la educación infantil en el estado español. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, *42*, 13–28.

Alpys, A., & Hernández-Torrano, D. (2025). *Scoping review* of Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing and Validating Quality in Early Childhood Education Settings. *Early Education and Development*. https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2585294

Alvar, G., & Borsari, E. (2021). La educación de los niños cortesanos en dos tratados pedagógicos del primer humanismo castellano (Siglos XV-XVI). *Libros de La Corte*, *22*, 141–182. https://doi.org/10.15366/LDC2021.13.22.005

Álvarez-Rementería, M., Darretxe Urrutxi, L., & Arandia Loroño, M. (2024). La formación continua del profesorado para la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva (REI)*, *17*(2), 41–58. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/795/0

AMEI-WAECE. (2019). Estudio de Opinión Sobre la Educación Infantil en España. *Asociación Mundial de Educadores Infantiles*. https://www.waece.org/estudioOpinionVI/Estudiodeopinion2019_Book.pdf

Andréu Abela, J., García-Nieto, A., & Pérez, A. M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Angelini, G., Mamprin, C., Borrelli, I., Santoro, P. E., Gualano, M. R., Moscato, U., & Fiorilli, C. (2024). Engaged teachers and well-being: the mediating role of burnout dimensions. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, *12*(1). https://doi.org/10.1080/21642850.2024.2404507

Annor, F., Ayertey, G. N., & Agyemang, C. B. (2023). Emotional labour and contextual performance amongst Ghanaian preschool teachers: the mediating role of emotional exhaustion. *International Journal of Educational Management*. https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2023-0216

ANPE. (2025). *Guía del profesorado. 2025-2026*. https://documentos.anpemadrid.es/guia_profesorado.pdf

Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2020). Preschool Teachers' Emotional Exhaustion in Relation to Classroom Instruction and Teacher-Child Interactions. *Early Education and Development*, *33*(1), 107–120. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301

Appleton, J. V., & King, L. (2002). Journeying from the philosophical contemplation of constructivism to the methodological pragmatics of health service research. *Journal of Advanced Nursing*, *40*, 641–648. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02424.x

Arendt, H. (2016). *La condición humana* (R. Gil Novales, Trad.). PAIDÓS (Original publicado en 1958).

Ariês, P., & Duby, G. (2006). *Historia de la vida privada* (Vol. 5). Taurus.

Asenjo, E. (2019). El concepto de infancia en la Baja Edad Media en Castilla a través de los «Espejos de Príncipes» (siglos XIII-XV). *Historia de La Educación*, *38*, 181–194. https://doi.org/10.14201/hedu201938181194

Atkinson, C., & Maleska, E. T. (1966). *Historia de la Educación*. Ediciones Martínez Roca.

Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The Four I's of Transformational Leadership. *Journal of European Industrial Training*, *15*(4), 9–16. https://doi.org/10.1108/03090599110143366

Ayuntamiento de Madrid. (2025). *Red escuelas infantiles. Servicios prestados*. https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Calidad-y-Evaluacion/Cartas-de-Servicios/Cartas-de-Servicios-vigentes/Red-escuelas-infantiles-Servicios-prestados/?vgnextoid=a5a88ce6c025d710VgnVCM1000001d4a900aRCRD&vgnextchannel=5ef34225faf07410VgnVCM2000000c205a0aRCRD

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, *29*(3), 107–115. https://doi.org/10.5093/tr2013a16

Bakker, A. B., Demerouti, E., Sanz-Vergel, A., & Rodríguez-Muñoz, A. (2023). La Teoría de las Demandas y Recursos Laborales: Nuevos Desarrollos en la Última Década. *Journal of Work and Organizational Psychology, 39(3),* 157–167. https://doi.org/10.5093/jwop2023a17

Barbero, P. (2024). Trabajo y educación Infantil en el mundo rural de Tenerife al final del S. XVIII. *Obradoiro de Historia Moderna*, (33), 1–28. https://doi.org/10.15304/ohm.34.10016

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership, organizational culture. *International Journal of Public Administration*, *17*(3–4), 541–554. https://doi.org/10.1080/01900699408524907

Besalú, X. (2025). Rosa Sensat. Educar en tiempos de crisis. *Revista Iberoamericana de Educación*, *97*(1), 15–28. https://doi.org/10.35362/rie9716562

Black, M., Walker, S., Attanasio, O., Rubio-Codina, M., Meghir, C., Hamadani, J., Fernald, L., Kowalski, A., & Grantham-Mcgregor, S. (2023). Promoting Childhood Development Globally Through Caregiving Interventions. *Pediatrics*, *151*(2). https://doi.org/10.1542/peds.2023-060221B

Boileau, E., & O'Donoghue, L. (2024). Learning to embrace outdoor pedagogy: early childhood education student experiences of a nature-focused practicum. *Journal of Outdoor and Environmental Education 2024 28:1*, *28*(1), 65–87. https://doi.org/10.1007/s42322-023-00153-1

Bostic, B., Schock, N., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2023). Early childhood teachers' sense of community and work engagement: Associations with children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of School Psychology*, *98*, 133–147. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.02.007

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. En *Handbook of Child Psychology*. Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher–Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Science*, *12*(3), 140–153. https://doi.org/10.1080/10888690802199418

Calidonio, M. R., & Galdámez, Y. Y. (2019). Estimulación temprana y neurodesarrollo en la primera infancia. *Anuario de Investigación*, *8*, 135–149. https://diyps.catolica.edu.sv/wp-content/uploads/2019/09/10-Estimulacio%CC%81n-AN2019.pdf

Cámara, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela : la socialización política del franquismo, 1936-1951*. Hesperia.

Carollo, A., Shermadhi, D., Doderovic, G., Carrer, G., Pizzo, P., Pederzolli, M., Mazzon, A., Bornstein, M. H., & Esposito, G. (2025). Early Development in cross-country perspective: A systematic review of a quarter century of developmental research. *Infant Behavior and Development*, *80*(6), 102124. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2025.102124

Carreño Pérez, D., & Croda Borges, G. (2021). Revisión teórica de los modelos de liderazgo educativo. *Revista de Artes Humanidades y Ciencias Sociales*, *7*(13). www.upaep.mx/revistaayh

Cascio, J., Johansen, B., & Williams, A. F. (2025). *Navigating the Age of Chaos: A Sense-Making Guide to a BANI World That Doesn't Make Sense*. Berrett-Koehler Publishers.

Chen, D., Han, P., Yu, C., & Liu, Y. (2025). Perceptions of the school climate's effect on teacher burnout: the mediating roles of loneliness and emotional labor strategies. *Social Psychology of Education 2025 28:1*, *28*(1), 182-. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10139-0

Cheng, X., Zhang, H., Cao, J., & Ma, Y. (2022). The Effect of Mindfulness-Based Programs on Psychological Distress and Burnout in Kindergarten Teachers: A Pilot Study. *Early Childhood Education Journal*, *50*, 1197–1207. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01254-6

Cheuk, W. H., & Wong, K. S. (1998). Depersonalization in Kindergarten Teachers in Relation to Rejection of Help by Fellow Teachers and Emotional Support from Family. *Psychological Reports*, *83*(3), 939–942. https://doi.org/10.2466/pr0.1998.83.3.939

Chirico, F., Capitanelli, I., Bollo, M., Ferrari, G., & Acquadro Maran, D. (2021). Association between workplace violence and burnout syndrome among schoolteachers: A systematic review. *Journal of Health and Social Sciences*, *6*(2), 187–208. https://doi.org/10.19204/2021/ssct6

Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, *64*(1), 89–136. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x

Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia Educativa*, *21*, 91–104. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6857/6840

Colmenar, C. (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia de La Educación*, *10*, 103–104. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6914

Colmenar, C. (1995). Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental. *Revista Complutense de Educación*, *6*, 15–29. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595120015A

Colmenar, C., & Martínez, M. J. (2022). Los inicios de la configuración de la educación infantil como etapa educativa. En Hernández-Laina (Coord.) *La escuela de Educación Infantil en España* (pp. 51–78). UNED.

Comisión Europea. (2014). *La educación y atención a la primera infancia. Resumen ejecutivo*. https://doi.org/10.2797/437457

Comunidad de Madrid. (s.f.). *Programa de impulso a la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil*. Servicios e Información. Educación. Recuperado el 11 de abril de 2026, de https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/programa-impulso-escolarizacion-primer-ciclo-educacion-infantil

Comunidad de Madrid. (2021a, 6 de abril). *Ampliaremos las horas de bilingüismo en el segundo ciclo de Educación Infantil el próximo curso.* Acción de gobierno. Actualidad. https://www.comunidad.madrid/noticias/2021/04/07/ampliaremos-horas-bilinguismo-segundo-ciclo-educacion-infantil-proximo-curso?utm

Comunidad de Madrid. (2021b, Junio). *Díaz Ayuso anuncia que el curso 2022/23 estrenará la bajada de ratio a 20 alumnos por clase*. Acción de Gobierno. Actualidad. https://www.comunidad.madrid/noticias/2021/06/17/diaz-ayuso-anuncia-curso-202223-estrenara-bajada-ratio-20-alumnos-clase

Comunidad de Madrid. (2025a). *Informe 2025 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid (Capítulo D). Cursos 2023-2024.* https://www.comunidad.madrid/publicacion/ref/51717

Comunidad de Madrid. (2025b). *Madrid Comunidad Bilingüe*. Servicios e información. Educación. https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/madrid-comunidad-bilingue

Comunidad de Madrid. (2025c, 28 de septiembre). *La Educación Infantil en la Comunidad de Madrid*. Servicios e información. Educación. https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/educacion-infantil-comunidad-madrid

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed). Sage Publications.

Cortes de Castilla. (1605). Actas de las Cortes de Castilla. En *Actas, Tomo XXV*. Sucesores de Rivadeneyra.

Cortes de Castilla. (1607). Actas de las Cortes de Castilla. En *Actas, Tomo XXVII*. Sucesores de Rivadeneyra.

Cortés-Álvarez, N. Y., Garduño, A. S., Sánchez-Vidaña, D. I., Marmolejo-Murillo, L. G., & Vuelvas-Olmos, C. R. (2023). A Longitudinal Study of the Psychological State of Teachers Before and During the COVID-19 Outbreak in Mexico. *Psychological Reports*, *126*(6), 2789–2820. https://doi.org/10.1177/00332941221100458

Corthorn, C., Pedrero, V., Torres, N., Reynaldos-Grandón, K., & Paredes, P. (2024). Mindfulness, teacher mental health, and well-being in early education: a correlational study. *BMC Psychology*, *12*(428). https://doi.org/10.1186/s40359-024-01930-3

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd edition). SAGE Publications.

Cruz, F. J. (2022). La educación en la urbanidad de la infancia. Erasmo de Rotterdam y Gutierre González Doncel. *Antropología Experimental*, *22*, 295–305. https://doi.org/10.17561/rae.v22.6685

Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of Literature. *Early Childhood Education Journal*, *45*(5), 583–593. https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6

Darius, S., Hohmann, C. B., Siegel, L., & Böckelmann, I. (2023). Correlation of stress factors in the professional setting of pre-school teachers in day care centers with the risk of burnout. *Zentralblatt Fur Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz Und Ergonomie*, *73*(2), 81–88. https://doi.org/10.1007/s40664-023-00493-1

Darius, S., Voigt-Zimmermann, S., & Böckelmann, I. (2023). Effects of Occupation-Specific Vocal Stress on the Mental Health of Day Care Teachers. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, *75*(5), 306–315. https://doi.org/10.1159/000530283

Dasci Sonmez, E., & Cemaloglu, N. (2024). Distributed leadership, self-awareness, democracy, and sustainable development: towards an integrative model of school effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, *29*(7–8), 538–565. https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2386638

Datu, J. A. D., Lee, A. S. Y., Fung, W. K., Cheung, R. Y. M., & Chung, K. K. H. (2022). Prospering in the midst of the COVID-19 pandemic: The effects of PROSPER-based intervention on psychological outcomes among preschool teachers. *Journal of School Psychology*, *94*, 66–82. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.08.003

Dávila, P., & Naya, L. M. (2006). La Evolución de los Derechos de la Infancia: Una Visión Internacional. *Encounters on Education*, *7*, 71–93. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683188

De Cordova, F., Berlanda, S., Pedrazza, M., & Fraizzoli, M. (2019). Violence at School and the Well-Being of Teachers. The Importance of Positive Relationships. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807

De Stasio, S., Benevene, P., Pepe, A., Buonomo, I., Ragni, B., & Berenguer, C. (2020). The interplay of compassion, subjective happiness and proactive strategies on kindergarten teachers' work engagement and perceived working environment fit. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(13), 1–16. https://doi.org/10.3390/ijerph17134869

De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Boldrini, F., Ragni, B., Pepe, A., & Maldonado Briegas, J. J. (2019). Subjective happiness and compassion are enough to increase teachers' work engagement? *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02268

Delgado, B. (1998). *Historia de la Infancia*. Ariel.

Deliana, Maryati, S., Andromeda, Muhammad, & Hanna, A. (2017). The Effect of Job Satisfaction and Work Engagement Towards the Job Performance of Certified Kindergarten's Teacher. *Man in India*, *97*(10), 247–261. https://serialsjournals.com/abstract/65561_ch_26_f_-_sri_maryati.pdf

Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Depaepe, M., Simon, F., & Van Gorp, A. (2003). The Canonization of Ovide Decroly as a "Saint" of the New Education. *History of Education Quarterly*, *43*(2), 224–249. https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2003.tb00121.x

Derman, M. T., Ural, A. B., & Güney, S. (2020). Occupational Burnout Level of Preschool Teachers Working in the East and West of Turkey. *International Journal of Progressive Education*, *16*(4), 66–80. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.5

Dewey, J. (1959). *El niño y el programa escolar : mi credo pedagógico*. Losada.

Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(1), 111–123. https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040

DiCarlo, C. F., Meaux, A. B., & LaBiche, E. H. (2020). Exploring Mindfulness for Perceived Teacher Stress and Classroom Climate. *Early Childhood Education Journal*, *48*, 485–496. https://doi.org/10.1007/s10643-019-01015-6

Diebig, M., Bormann, K. C., & Rowold, J. (2017). Day-level transformational leadership and followers' daily level of stress: a moderated mediation model of team cooperation, role conflict, and type of communication. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *26*(2), 234–249. https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1250741

Doyle, L., Brady, A. M., & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing*, *14*(2), 175–185. https://doi.org/10.1177/1744987108093962

Duraku, Z. H., Jahiu, G., & Geci, D. (2022). The Interplay of Individual and Organizational Factors With Early Childhood Teachers' Level of Work Motivation, job Satisfaction, and Burnout. *International Journal of Educational Reform*, *31*(4), 1–19. https://doi.org/10.1177/10567879221114891

Escolano, A. (1984). *Diccionario Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I*. Anaya.

Escolano, A. (1985). *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II*. Anaya.

Escuelas Católicas de Madrid. (2025). *Quiénes Somos*. https://www.ecmadrid.org/es/quienes-somos

Espinilla, M. L., & González, J. L. (2008). Génesis de la primera escuela de párvulos en Palencia capital. *TABANQUE. Revista Pedagógica*, *20* (2006–2007), 137–166. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2592286.pdf

Esteban-Guitart, M., Sierralta, A., Searle, D., & Subero, D. (2024). Aportes de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner a la investigación e intervención educativa. *Innovación Educativa*, (34). https://doi.org/10.15304/ie.34.9638

Fernández, M. C., & Colom, J. (2011). Análisis de la evolución del concepto de cambio en el desarrollo infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5073228

Fernández-Molina, M., Pérez Semper, P., & Salazar Mendías, L. (2023). Preschool teachers' well-being. Impact of relationships between happiness, emotional intelligence, affect, burnout, and engagement for their initial and permanent training. *Estudios Sobre Educacion*, *45*, 165–185. https://doi.org/10.15581/004.45.008

Franco, E., Pérez-Calzado, E., & Coterón, J. (2025). How teachers' burnout shapes students' behavioural engagement in physical education: A multilevel perspective. *Acta Psychologica*, *260*. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105627

Freudenberger, H. J. (1974). "Staff burn-out." *Journal of Social Issues*, *30*(1), 159–165. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Gadea, I. (2015). Los fines del jardín infantil en el pensamiento de Friedrich Frobel. *Revista Humanismo y Cambio Social*, *5 (3)*. https://doi.org/10.5377/hcs.v0i5.4957

Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., & Gallardo-Vázquez, P. (2019). Analysis of Burnout Syndrome in Teachers of Preschool, Middle School and High School for Prevention and Treatment. *Revista Electronica Educare*, *23*(2), 1–20. https://doi.org/10.15359/ree.23-2.17

Gallego, M. A. (2019). The Importance of Adequate Stimulation during Neurodesuring in Early Childhood. *Revista Senderos Pedagógicos*, *10*, 103–120. https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/947/1014

Gao, Y., Yue, Y., & Li, X. (2023). The relationship between psychological capital and work engagement of kindergarten teachers: A latent profile analysis. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1084836

Garca, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E., & Prados, M. J. (2020). Quantifying the Life-Cycle Benefits of an Influential Early-Childhood Program. *Journal of Political Economy*, *128*(7), 2502–2541. https://doi.org/10.1086/705718

García, F., Pareja, A., Guardado, M. J., Hernández, F. S., & Massé, G. M. (2012). Bibliografía de Demografía Histórica e Historia Social de la Población en España y Portugal publicada en 2012. *Revista de Demografía Histórica-Journal of Iberoamerican Population Studies, I*, *30*(2), 179–202.

García, J. L. (1986). Educación en España: Educación en el mundo. *Proserpina*, *4*, 19–25. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3062187

García, M. C. (1998). Elementos para una historia de la infancia y de la juventud a finales de la Edad Media. En *La vida cotidiana en la Edad Media. VIII Semana de Estudios Medievales* (pp. 223–252). Instituto de Estudios Riojanos.

Garon-Carrier, G., Ansari, A., Letarte, M. J., & Fitzpatrick, C. (2022). Early childcare enrollment and the pursuit of higher education: A Canadian longitudinal study. *Learning and Instruction*, *80*. https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2022.101615

Gil-Monte, P., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el siídrome de quemarse*. Síntesis.

Giner de los Ríos, F. (1922). *Estudios sobre educación: Giner de los Ríos, Francisco, 1839-1915*. https://archive.org/details/estudiossobreedu07gine/page/264/mode/2up

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Gómez-Mendoza, M. Á., & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). Contemporary childhood. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *12*(1), 77–89. https://doi.org/10.11600/1692715X.1213040513

Gong, X., Niu, C., & Wang, J. (2020). The Status Quo, Sources and Influencing Factors of Professional Pressure Faced by Preschool Teachers in Rural China: An Empirical Study Based on Multiple Counties in Hubei Province. *Best Evidence in Chinese Education*, *6*(1), 715–738. https://doi.org/10.15354/bece.20.ar070

González-Agapito, J. (1991). Educación infantil e industrialización en Cataluña. Historia de la educación. *Revista Interuniversitaria*, *10*, 135–154.

Guerrero-Barona, E., Guerrero-Molina, M., García-Gómez, A., Moreno-Manso, J. M., & García-Baamonde, M. E. (2020). Quality of Working Life, Psychosocial Factors, Burnout Syndrome and Emotional Intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*. https://doi.org/10.3390/ijerph17249550

Guitart-Escudero, F., García-Mina Freire, A., Muñoz-San Roque, I., & Escobar-Aguilar, G. (2025). Burnout and Work Engagement in Early Childhood Teachers: A Global *Scoping review* of Risk and Protective Factors. *Early Education and Development*, 1–26. https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2589839

Guo, L., Cai, G., Huang, M., Wang, A., Yang, L., & Ling, X. (2021). Preschool teachers' social support and intention to stay: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality*, *49*(2). https://doi.org/10.2224/sbp.9772

Guo, L., Huang, M., Wang, Y., Shi, S., Yang, M., & Shuai, J. (2022). Effort–reward imbalance and job burnout in preschool teachers: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality*, *50*(1), 1–13. https://doi.org/10.2224/sbp.10284

Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión* (Primera, Vol. 41). Centro de Investigaciones Sociológicas.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 495–513. https://doi.org/10.1016/J.JSP.2005.11.001

Han, T. H., Chae, K. Y., Han, B., Kim, J. H., Ha, E. K., Rhie, S., & Han, M. Y. (2024). Early onset and increasing disparities in neurodevelopmental delays from birth to age 6 in children from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, *16*(60). https://doi.org/10.1186/s11689-024-09577-2

Hatton-Bowers, H., Clark, C., Parra, G., Calvi, J., Bird, M. Y., Avari, P., Foged, J., & Smith, J. (2023). Promising Findings that the Cultivating Healthy Intentional Mindful Educators' Program (CHIME) Strengthens Early Childhood Teachers' Emotional Resources: An Iterative Study. *Early Childhood Education Journal*, *51*, 1291–1304. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01386-3

Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, *94*(1–2), 114–128. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001

Hentrich, S., Zimber, A., Garbade, S. F., Gregersen, S., Nienhaus, A., & Petermann, F. (2017). Relationships between transformational leadership and health: The mediating role of perceived job demands and occupational self-efficacy. *International Journal of Stress Management*, *24*(1), 34–61. https://doi.org/10.1037/str0000027

Hernández, J., & Maldonado, E. (2014). La idea educativa y sanitaria de Juan Luis Vives: Un estudio gadameriano. En *Cultura de los Cuidados* (Vol. 38, Number 38, pp. 77–91). Universidad de Alicante. https://doi.org/10.7184/cuid.2014.38.11

Hildebrand, J., & Seefeldt, C. (1986). Teacher Burnout and Environmental Quality in Child Care Centers. *Child Care Quarterly*, *15*(2), 90–97. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF01121153

Hisashige, A. (1993). Occupational Influences Relative to the Burnout Phenomenon among Japanese Nursery School Teachers. *Environmental Research*, *63*(2), 219–228. https://doi.org/https://doi.org/10.1006/enrs.1993.1142

Instituto Joanna Briggs. (2025). *JBI Critical Appraisal Tools*. Instituto Joanna Briggs. https://jbi.global/critical-appraisal-tools

Ishibashi, S., Tokunaga, A., Shirabe, S., Yoshida, Y., Imamura, A., Takahashi, K., Kawano, K., Iwanaga, R., & Tanaka, G. (2022). Burnout among kindergarten teachers and associated factors. *Medicine*, *101*(38). https://doi.org/10.1097/MD.0000000000030786

Jeon, H. J., Kwon, K. A., McCartney, C., & Diamond, L. (2024). Early Childhood Education and Early Childhood Special Education Teachers' Perceived Stress, Burnout, and Depressive Symptoms. *Children and Youth Services Review*, *166*, 107915. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107915

Jevtić, A. V., & Halavuk, A. (2021). Early childhood teachers and burn-out syndrome - perception of Croatian teachers. *Early Years*, *41*(1), 36–47. https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1482260

Ji, D., & Cui, L. (2021). Relationship Between Total Rewards Perceptions and Work Engagement Among Chinese Kindergarten Teachers: Organizational Identification as a Mediator. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648729

Ji, D., & Yue, Y. (2020). Relationship Between Kindergarten Organizational Climate and Teacher Burnout: Work–Family Conflict as a Mediator. *Frontiers in Psychiatry*, *11*(408). https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00408

Jiao, C., Qian, J., & Liu, H. (2022). The Relationship Between Preschool Inclusive Education Teachers' Organizational Support and Work Engagement: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, *13*(900835). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900835

Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D., & El-Habib, B. (2016). La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *72*, 19–44. https://doi.org/10.35362/rie72034

Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, *33*(4), 692–724. https://doi.org/10.2307/256287

Kawamata, M., Takeuchi, H., Kimura, N., Kawada, T., Milada, K., Taniwaki, N., & Harada, T. (2020). Relationship between burnout and circadian typology and sleep habits in Japanese nursery school and kindergarten teachers. *Biological Rhythm Research*, *51*(1), 29–39. https://doi.org/10.1080/09291016.2018.1512300

Keleynikov, M., Benatov, J., & Berger, R. (2022). Preschool Teachers' Psychological Distress and Work Engagement during COVID-19 Outbreak: The Protective Role of Mindfulness and Emotion Regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(2645). https://doi.org/10.3390/ijerph19052645

Kilgallon, P., Maloney, C., & Lock, G. (2008). Early childhood teachers' sustainment in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, *33*(2), 41–54. https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n2.3

Kılınç, A. Ç., Özdemir, N., Polatcan, M., Savaş, G., & Dolapcı, E. (2025). Linking transformational leadership to teacher commitment and alienation: Do motivational climate profiles moderate? *Educational Management Administration and Leadership*, *53*(3), 536–560. https://doi.org/10.1177/17411432231184602

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 229–243. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17411497/

Koulierakis, G., Daglas, G., Grudzien, A., & Kosifidis, I. (2019). Burnout and quality of life among Greek municipal preschool and kindergarten teaching staff. *Education 3-13*, *47*(4), 426–436. https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1492004

Kuhrmeier, M., Darius, S., Lysak, M., Zavgorodnij, I., & Böckelmann, I. (2024). Association between burnout risk and overcommitment in Ukrainian and German kindergarten teachers. *Zentralblatt Fur Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz Und Ergonomie*, *74*, 77–84. https://doi.org/10.1007/s40664-023-00519-8

Lee, S., & Wolf, S. (2019). Measuring and predicting burnout among early childhood educators in Ghana. *Teaching and Teacher Education*, *78*, 49–61. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.021

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. In *Burnout Research* (Vol. 5, pp. 55–57). Elsevier GmbH. https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003

León, O. G., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4º edición). Mc. Graw Hill Education.

Li, J., Leung, I., & Li, Z. (2021). The pathways from self-control at school to performance at work among novice kindergarten teachers: The mediation of work engagement and work stress. *Children and Youth Services Review*, *121*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105881

Li, J., Yang, A., Zhang, R., Leung, T. Y., & Li, Z. (2021). Occupational Well-Being in Beginning Early Childhood Educators of Hong Kong and the Prediction of Job-Related Factors: Variable-Centered and Person-Centered Approaches. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746123

Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X., Wang, L., Li, J., & Mao, F. (2020). The prevalence and correlates of burnout among Chinese preschool teachers. *BMC Public Health*, *20*(160), 1–10. https://doi.org/10.1186/s12889-020-8287-7

Li, Y., Chen, J., Lu, J., & Wang, X. (2025). A meta-analysis of teacher well-being: A job demands and resources perspective. *Educational Research Review*, *49*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100719

Lindeboom, G. J., & Buiskool, B. J. (2013). *Calidad en la educación y cuidados de la primera infancia*. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET(2013)495867(SUM01)_ES.pdf

Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J., & Kothari, B. (2022). Early Childhood Teachers' Self-efficacy and Professional Support Predict Work Engagement. *Early Childhood Education Journal*, *50*, 675–685. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01182-5

Liu, L., Li, K., Yue, L., & Arshad, M. Z. (2025). Burnout and leadership in special education: A sustainable approach through the Lens of SDG 3 and SDG 4. *Acta Psychologica*, *259*(6), 105421. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105421

Llinàs, J. L. (2019). Las bases filosóficas de la modernidad pedagógica. Comenius and Descartes. *Logos. Anales Del Seminario de Metafísica*, *52*, 81–93. https://doi.org/10.5209/ASEM.65854

Llorent, V. (2013). *Pre-primary education in Germany, Spain, France and England. Comparative Study*. *21*, 29–58. https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7614

Loera, B., Martini, M., Viotti, S., & Converso, D. (2016). Users' support as a social resource in educational services: Construct validity and measurement invariance of the User-Initiated Support Scale (UISS). *Frontiers in Psychology*, *7*(AUG). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01248

Loscalzo, Y. (2021). The Impact Of Workaholism And Work Engagement On Distant Learning And Work-Family Conflict During The Covid-19 Lockdown. *Amfiteatru Economic*, *23*(58), 752–769. https://doi.org/10.24818/EA/2021/58/752

Lunga, P., Esterhuizen, S., & Koen, M. (2022). Play-based pedagogy: An approach to advance young children's holistic development. *South African Journal of Childhood Education*, *12*(1). https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1133

Ma, Y., Wang, F., & Cheng, X. (2021). Kindergarten Teachers' Mindfulness in Teaching and Burnout: The Mediating Role of Emotional Labor. *Mindfulness*, *12*, 722–729. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01538-9

Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment: A meta-analytic review. *Campbell Systematic Reviews*, *1*. https://doi.org/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573516.pdf

Marchesi, Á. (2012). El bienestar de los docentes en tiempos de crisis. *Revista Fuentes*, *12*, 9–12. https://www.proquest.com/docview/2555641797?sourcetype=Scholarly%20JournalsÇ

Marchesi, Á. (2020). La LOGSE en la educación española: Breve relato de un cambio histórico. *Avances En Supervisión Educativa*, *33*(33), 1–34. https://doi.org/10.23824/ASE.V0I33.681

Martínez, M. J. (2013). La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939) [Repositorio Institucional, Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. In *Dña. Mª José Martínez Ruiz-Funes*. https://digitum.um.es/entities/publication/a64a070e-0c39-4a8d-857d-002a0995c747

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual (2nd ed.)*. Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual (3rd ed.).* Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Matsuo, M., Tanaka, G., Tokunaga, A., Higashi, T., Honda, S., Shirabe, S., Yoshida, Y., Imamura, A., Ishikawa, I., & Iwanaga, R. (2021). Factors associated with kindergarten teachers' willingness to continue working. *Medicine*, *100*(35). https://doi.org/10.1097/MD.0000000000027102

McGee, A. (Drew), Wiltshire, C., & Hatton-Bowers, H. (2023). Early Childhood Education Teacher Psychophysiology and Teacher Stress: Prior Findings, Current Studies, and Future Directions. *Psychoneuroendocrinology*, *153*, 106134. https://doi.org/10.1016/J.PSYNEUEN.2023.106134

Millán-Vázquez, M. G., Santos-Pita, M. P., & Pérez-Naranjo, L. M. (2015). Análisis del mercado laboral femenino en España: evolución y factores socioeconómicos determinantes del empleo. *Papeles de Población*, *84*, 197–225. https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v21n84/v21n84a8.pdf

Minciu, M., Veith, C., Dobrea, R. C., & Ciocoiu, C. N. (2025). The Challenges of the VUCA World and the Education System: The Need for Change to Ensure Sustainable Learning Process. *Sustainability (Switzerland)*, *17*(14). https://doi.org/10.3390/su17146600

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025, Julio). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/sistema-estatal-indicadores.html

Mohamad, F. L., Abdul, N. A., & Hassan, A. (2025). Navigating Uncertainty: The Role of VUCA and BANI Frameworks in Educational Leadership Strategies. *International Journal of Research And Innovation in Social Science*, *9*(4). https://doi.org/10.47772/IJRISS

Mönkediek, B., Schober, P., Diewald, M., Eichhorn, H., & Spiess, C. K. (2024). Does the Quality of Early Childhood Education and Care Centers Mitigate the Risk of Externalizing Problems? A Genetic-Sensitive Study of Preschoolers in Germany. *Kolner Zeitschrift Fur Soziologie Und Sozialpsychologie*, *76*(3), 547–572. https://doi.org/10.1007/s11577-023-00885-4

Moriana Elvira, J. A., & Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *4*(3), 597–621. https://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf

Naciones Unidas. (1948). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. In *Naciones Unidas*. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los derechos del niño*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_declaraciondere chosnino.pdf

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://sdgs.un.org/2030agenda?utm_

Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Edición especial*. https://doi.org/10.18356/9789210024938

Nadon, L., De Beer, L. T., & Morin, A. J. S. (2022). Should Burnout Be Conceptualized as a Mental Disorder? *Behavioral Sciences*, *12*(3). https://doi.org/10.3390/bs12030082

Narea, M., Treviño, E., Caqueo-Urízar, A., Miranda, C., & Gutiérrez-Rioseco, J. (2022). Understanding the Relationship between Preschool Teachers' Well-Being, Interaction Quality and Students' Well-Being. *Child Indicators Research*, *15*, 533–551. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09876-3

Nazari, M., Dastoorpoor, M., Ghasemzadeh, R., & Moradi, N. (2021). Relationship Between Work Engagement and Voice Complaints Among Elementary School Teachers. *Journal of Voice*, *35*(4). https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2019.12.001

Negrín, M. E. (2007). Grandes esfuerzos de pequeñas figuras. Niños decimonónicos que trabajan. *Las Dos Orillas: Actas Del XV Congreso de La Asociación Internacional de Hispanistas (Vol. I)*, 83–94.

Ntim, S. Y., Qin, J., Antwi, C. O., Aboagye, M. O., Chen, S., & Mensah, E. T. (2023). Early childhood educators' emotional labor and burnout in an emerging economy: The mediating roles of affective states. *Heliyon*, *9*. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14053

O'connor, G., Fragkiadaki, G., Fleer, M., & Rai, P. (2021). Early Childhood Science Education from 0 to 6: A Literature Review. *Education Sciences*, *11*(178). https://doi.org/10.3390/educsci11040178

OECD. (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. https://doi.org/10.1787/978-92-64-228368-en

OECD. (2019, 25 de octubre). *Providing Quality Early Childhood Education and Care*. https://www.oecd.org/en/publications/providing-quality-early-childhood-education-and-care_301005d1-en/full-report.html

OECD. (2021, 28 de junio). *Starting Strong VI Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD. OCDE. https://doi.org/10.1787/F47A06AE-EN

Olkowicz, J. U., Jarosik-Michalak, A., & Kozłowski, A. (2024). The role of a leader in shaping employee behaviour in the VUCA/BANI world. *Journal of Modern Science*, *56*(2), 503–534. https://doi.org/10.13166/jms/188913

Orcan, M. (2013). Examination of Self-Efficacy and Burnout Dynamics of Preschool Teachers in Turkey and the United States. *European Journal of Educational Research*, *2*(1), 25–35. https://doi.org/10.12973/eu-jer.2.1.25

Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP). (2025). *De la educación en la primera infancia al preescolar en Francia - Gilles Pétreault*. https://omepworld.org/es/de-la-educacion-en-la-primera-infancia-al-preescolar-en-francia-gilles-petreault/

Ortiz, M. P., Castelvi, M., Espinoza, L., Guerrero, R., Lienqueo, P., Parra, R., & Villagra, E. (2012). Personality types and Burnout syndrome in pre-school teachers in Chile. *Universitas Psychologica*, *11*(1), 229–239. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.tpsb

Ortiz, R., & Nieto, Á. (2023). La prensa pedagógica como fuente y como objeto de estudio en España (1936-1975). Una revisión sistemática. *El Futuro Del Pasado*, *14*, 487–511. https://doi.org/10.14201/fdp.27156

Österholm, L., Widlund, A., & Korhonen, J. (2025). Engagement and burnout in the classroom – Crossover effects from teachers to students. *Teaching and Teacher Education*, *167*(3), 105205. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105205

Otero, L. E., & De Miguel, S. (2022). *La educación en España: el salto adelante, 1900-1936.* Los libros de la Catarata.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pan, F., Lei, Y., & Guo, Q. (2026). A longitudinal study on emotional burnout among a prospective cohort study of novice early childhood education teachers: change from entry to 24 months. *Scientific Reports 2026 16:1*, *16*(1), 4920-. https://doi.org/10.1038/s41598-026-35199-w

Park, J., & Lee, J. (2016). Measuring the impact of organizational culture on burnout and turnover intention among early childhood teachers. *International Information Institute*, *19*(4), 1077–1082. https://www.researchgate.net/profile/Jeongeon-Park/publication/315040497_The_Effects_of_Organizational_Culture_on_Early_Childhood_Teacher's_Burnout_and_Intention_to_Leave/links/5badcace92851ca9ed2b92d9/The-Effects-of-Organizational-Culture-on-Early-Childhood-Teachers-Burnout-and-Intention-to-Leave.pdf

Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M., & Palmar, A. M. (2014). *Investigación cualitativa*. ELSEVIER.

Peele, M., & Wolf, S. (2021). Depressive and anxiety symptoms in early childhood education teachers: Relations to professional well-being and absenteeism. *Early Childhood Research Quarterly*, *55*, 275–283. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.008

Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: why is there so little progress? *European Early Childhood Education Research Journal*, *23*(3), 302–314. https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805

Pellerone, M., Rapisarda, V., Trischitta, M. C. A., Vitale, E., & Ramaci, T. (2020). Burnout and Self-Perceived Instructional Competence: An Exploratory Study of a Group of Italian Female Elementary School Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(4). https://doi.org/10.3390/ijerph17041356

Peng, J., He, Y., Deng, J., Zheng, L., Chang, Y., & Liu, X. (2019). Emotional labor strategies and job burnout in preschool teachers: Psychological capital as a mediator and moderator. *Work*, *63*, 335–345. https://doi.org/10.3233/WOR-192939

Penttinen, V., Pakarinen, E., Von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M. K. (2020). Relations between Kindergarten Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*, *31*(7), 994–1010. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265

Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educacion*, *25*(1), 47–67. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Nguyen, T. (2020). Measuring and improving quality in early care and education. *Early Childhood Research Quarterly*, *51*, 285–287. https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2019.10.013

Pianta, R. C., & Hofkens, T. (2023). Defining early education quality using CLASS-observed teacher-student interaction. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1110419. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110419

Pianta, R. C., Lipscomb, D., & Ruzek, E. (2022). Indirect effects of coaching on pre-K students' engagement and literacy skill as a function of improved teacher–student interaction. *Journal of School Psychology*, *91*, 65–80. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.12.003

Pincus, J. D. (2023). Employee Engagement as Human Motivation: Implications for Theory, Methods, and Practice. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *57*(4), 1223–1255. https://doi.org/10.1007/s12124-022-09737-w

Piperac, P., Todorovic, J., Terzic-Supic, Z., Maksimovic, A., Karic, S., Pilipovic, F., & Soldatovic, I. (2021). The Validity and reliability of the Copenhagen Burnout Inventory for Examination of Burnout among Preschool Teachers in Serbia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(13), 1–10. https://doi.org/10.3390/ijerph18136805

Polishchuk, O., Koltunovych, T., Andrieieva, Y., Heisonyuk, N., & Oliinyk, M. (2022). Job Satisfaction and Professional Burnout of Preschool Teachers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *14*(4), 325–352. https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/644

Qamar, A. (2022). Social value of the child in the global south: A multifaceted concept. *Journal of Early Childhood Research*, *20*(4), 610–623. https://doi.org/10.1177/1476718X221089581

Qi, X. (2019). Exploring early childhood education in China: background, development and current issues. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, *10*(2), 13–29. http://www.ugr.es/~jett/index.phphttp://www.ugr.es/~jett/index.php

Răducu, C. M., & Stănculescu, E. (2022). Teachers' Burnout Risk During the COVID-19 Pandemic: Relationships With Socio-Contextual Stress—A Latent Profile Analysis. *Frontiers in Psychiatry*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.870098

Ratanasiripong, P., Ratanasiripong, N. T., Nungdanjark, W., Thongthammarat, Y., & Toyama, S. (2022). Mental health and burnout among teachers in Thailand. *Journal of Health Research*, *36*(3), 404–416. https://doi.org/10.1108/JHR-05-2020-0181

Rebecca Modise, M. (2025). Emotional Well-being of Early Childhood Education Teachers in South Africa During the Pandemic: Lessons for Teacher Training. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, *21*(3). https://doi.org/10.24191/ajue.v21i3.75

Reboreda, S. (2010). El papel educativo de la mujer en la antigua Grecia y su importancia en el mantenimiento de la polis. *SALDVIE*, *10*, 159–175. https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/salduie/en/article/view/6613/5674

Redondo-Trujillo, V., De Juanas-Oliva, A., & Rodríguez-Bravo, A. E. (2023). Factores asociados al bienestar psicológico de los docentes e implicaciones futuras: una revisión sistemátic. *Revista de Psicología y Educación*, *18*(2), 107–117. https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/239.pdf

Rentzou, K. (2012). Examination of Work Environment Factors Relating to Burnout Syndrome of Early Childhood Educators in Greece. *Child Care in Practice*, *18*(2), 165–181. https://doi.org/10.1080/13575279.2012.657609

Rentzou, K. (2015). Prevalence of burnout syndrome of Greek child care workers and kindergarten teachers. *Education 3-13*, *43*(3), 249–262. https://doi.org/10.1080/03004279.2013.804853

Reyes, J. L. (2007). La enseñanza de los niños pobres: el colegio de San Ildefonso y el círculo humanista de Madrid en el siglo XVI. *En Actas Del XVI Congreso de La Asociación Internacional de Hispanistas*, 1–32. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_074.pdf

Ritchie, J., Lewis, J., Mc Naughton Nicholls, C., & Ormston, R. (2014). *Qualitative research practice. A guide for social science students & researchers* (2°). SAGE.

Roberts, A. M., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Jamil, F. M. (2020). Preschool teachers' self-efficacy, burnout, and stress in online professional development: a mixed methods approach to understand change. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *41*(3), 262–283. https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1638851

Rodrigues, C. D., Brandão, L., & Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de Burnout em Professores de Educação Pré-Escolar. *Interação Psicologia*, *14*(2), 197–204. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5380/psi.v14i2.10009

Rodrigues De Oliveira, D., Pereira, A. L., & Schechtel, L. (2026). Teacher Education for the Management of Neurodevelopmental Disorders. *Revista Amazónica, 19*(1), 203–217. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10533105

Roselli, M., Matute, E., & Ardilla, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil* (M. A. Tovar Sosa, Ed.; 1º Edición). El Manual Moderno.

Ruiz, M. (2023). La salud mental del profesorado. *Padres y Maestros*, (393), 24–30. https://doi.org/10.14422/pym.i393.y2023.004

Rupérez, F. L. (2021). The teaching profession in the perspective of the xxi century. Models of access, professional development and interactions. *Revista de Educacion*, *2021*(393), 69–96. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-486

Şahbaz, Ü., & Koçer, N. K. (2017). A comparison of burnout levels of preschool teachers in terms of having integration students in their classes or not. *Educational Research and Reviews*, *12*(6), 350–355. https://doi.org/10.5897/ERR2016.3099

Sak, R. (2018). Gender Differences in Turkish Early Childhood Teachers' Job Satisfaction, Job Burnout and Organizational Cynicism. *Early Childhood Education Journal*, *46*, 643–653. https://doi.org/10.1007/s10643-018-0895-9

Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, *11*(2–3), 215–231. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/243.pdf

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martínez, I. M. (2012). We Need a Hero! Toward a Validation of the Healthy and Resilient Organization (HERO) Model. *Group and Organization Management*, *37*(6), 785–822. https://doi.org/10.1177/1059601112470405

Salanova, M., & Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Alianza Editorial.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiro, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, *16*(2), 117–134. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620197

Saldaña, V. (2024). Estereotipos de género en las trayectorias de los profesionales masculinos dedicados a la Educación Infantil. *Márgenes Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, *5*(2), 160–180. https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.16853

Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work Burnout and Engagement Profiles Among Teachers. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254

Sánchez, A. M. (2018). La vida infantil en la edad media. *Revista Anahgramas*, *V*, 190–235. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7042642

Sánchez, M. (2022). Pasado, presente y futuro de la Educación Infantil en España. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, *11*(1), 99–111. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/8116

Sanchidrián, C. (1991). Historia de la Educación Infantil. Introducción. *Historia de La Educación*, *10*. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6909

Sanchidrián, C. (2017). Las maestras de párvulos: ¿Madres o maestras? *Revista Linhas*, *18*(38), 11–40. https://doi.org/10.5965/1984723818382017011

Sanchidrián, C. (2022). La Educación Infantil en el origen del sistema educativo español. En Hernández-Laina (Coord.), *La escuela de Educación Infantil en España* (1º ed., pp. 19–50). UNED.

Sandilos, L., Goble, P., Ezra, P., & Kane, C. (2024). Head Start Classroom Demands and Resources: Identifying Associations With Teacher Burnout. *School Psychology, 39*(3), 280–290.https://doi.org/10.1037/spq0000568

Sandilos, L., Goble, P., & Schwartz, S. (2020). Burnout and Teacher–Child Interactions: The Moderating Influence of SEL Interventions in Head Start Classrooms. *Early Education and Development*, *31*(7), 1169–1185. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1788331

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc. Graw Hill.

Sanz, A. (2001). Infancia, mortalidad y causas de muerte en España en el primer tercio del siglo XX (1906-1932). *Reis*, 129–154. https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/889/1176

Sátiro, A. (2018). *Ciudadanía creativa en el Jardín de Juanita*. Octaedro.

Save the Children. (2026). *Nuestra Historia*. https://www.savethechildren.org/us/about-us/why-save-the-children/history?utm_n

Schaack, D. D., Le, V. N., & Stedron, J. (2020). When Fulfillment is Not Enough: Early Childhood Teacher Occupational Burnout and Turnover Intentions from a Job Demands and Resources Perspective. *Early Education and Development*, *31*(7), 1011–1030. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1791648

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, *25*, 293–315. https://doi.org/10.1002/job.248

Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, & Coping*, *20*(2), 177–196. https://doi.org/10.1080/10615800701217878

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analitic approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*, 71–92. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/178.pdf

Schwegman, M. (1999). *Maria Montessori 1870-1952: Life of her time. Woman of the world*. Amsterdam University Press.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist*, *55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Sergi, K., McCown, J. S., Read-Wahidi, M. R., Yigit, I. H., Poole, C., & Hanna, H. (2025). Compensation challenges in early childhood education: an analysis of Mississippi's child care workforce. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *19*(7). https://doi.org/10.1186/s40723-025-00145-2

Siegler, R. S. (2002). Variability and infant development. *Infant Behavior and Development*, *25*(4), 550–557. https://doi.org/10.1016/S0163-6383(02)00150-9

Simães, C., Rodrigues, J., Gonçalves, A. M., Faria, S., & Gomes, A. R. (2021). Work-family conflicts, cognitive appraisal, and burnout: Testing the mediation effect with structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(4), 1349–1368. https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/bjep.12420

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, *26*(7–8), 602–616. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

Slišković, A., Burić, I., & Sorić, I. (2019). The relations between Principal support and work engagement and burnout: Testing the role of teachers' emotions and educational level. *Work (Reading, Mass.)*, *64*(2), 203–215. https://doi.org/10.3233/WOR-192987

Solano Bocanegra, S. S. (2024). Liderazgo distribuido: Un recorrido histórico y su impacto en la eficacia escolar. *Revista Latinoamericana Ogmios, 4*(11*), 10–24.* https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i11.109

Sottimano, I., Guidetti, G., Converso, D., & Viotti, S. (2018). We cannot be "forever young," but our children are: A multilevel intervention to sustain nursery school teachers' resources and well-being during their long work life cycle. *PLOS ONE*, *13*(11). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206627

Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, *18*(59*),* 1281-1304 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400012

Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., & Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, *22*(3), 265–279. https://doi.org/10.22267/rus.202203.199

Tang, Y., Wang, Z., Qi, X., Chen, S., & Roberts, S. K. (2023). Work–family conflict influences on preschool teachers' work engagement through psychological detachment: explicit and implicit evidence. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. https://doi.org/10.1007/s10775-023-09619-6

Tasic, R., Rajovic, N., Pavlovic, V., Djikanovic, B., Masic, S., Velickovic, I., Mostic, D., Cumic, J., Milcanovic, P., Janicijevic, V., Stanisavljevic, D., & Milic, N. (2020). Nursery teachers in preschool institutions facing burnout: Are personality traits attributing to its development? *PLoS ONE*, *15*(11), 1–12. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242562

Tong, P., & Shidong An, I. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925

Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia: Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten por las niñas y los niños.* Destino.

Tornuk, N., & Gunes, D. Z. (2020). Perception of professional social support as a predictor of burnout level of pre-school teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *12*(SI), 105–114. https://core.ac.uk/display/324103076?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., … Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for *scoping review*s (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. In *Annals of Internal Medicine* (Vol. 169, Number 7, pp. 467–473). American College of Physicians. https://doi.org/10.7326/M18-0850

Trifonova, M. P. (2022). Quality of education and care in kindergartens and their readiness for inclusive education in Bulgaria. *European Journal of Special Needs Education*, *38*(2), 260–275. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2154896X.2022.2062905

Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, *1*(8), 256–261. http://www.academicjournals.org/ERR

Tu, J. C., Lu, C., Day, T. K. M., Hermosillo, R., Moore, L. A., Wang, A., Wang, X., Dierker, D., Latham, A., Kenley, J. K., Fair, D. A., Elison, J. T., Sylvester, C. M., Warner, B. B., Luby, J. L., Rogers, C. E., Barch, D. M., Smyser, C. D., Laumann, T. O., … Wheelock, M. D. (2026). *Commonality and Variability in Functional Networks in Children Under 5 Years Old*. https://doi.org/10.1101/2025.09.12.675913

Turienzo, D., & Manzano-Soto, N. (2024). Análisis de los programas de escolarización del alumnado de 2-3 años en colegios de Educación Infantil y Primaria en España. *Educación XX1*, *27*(2), 341–361. https://doi.org/10.5944/educxx138649

UNESCO. (s.f.). *La Educación y Atención de la Primera Infancia*. Recuperado, el 10 abril de 2026, de https://www.unesco.org/es/early-childhood-education?hub=343

UNESCO. (2007). *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150518

UNESCO. (2022a). *Declaración de Tashkent y Compromisos de Acción para Transformar la Atención y Educación de la Primera Infancia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045_spa

UNESCO. (2022b). *Por qué es importante la educación y atención de la primera infancia*. https://www.unesco.org/es/articles/por-que-es-importante-la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia

UNESCO. (2022c, 15 de noviembre). *Por qué es importante la atención y educación de la primera infancia*. https://www.unesco.org/es/articles/por-que-es-importante-la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia

UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report: Monitoring SDG 4: Early childhood care and education*. https://www.unesco.org/gem-report/en/ecce?utm_.com

UNESCO. (2025a). *Early childhood care and education: What you need to know about early childhood care and education*. https://www.unesco.org/en/early-childhood-education/need-know

UNESCO. (2025b). *Informe mundial sobre el personal docente : afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393262

UNESCO & UNICEF. (2024). Global report on early childhood care and education: the right to a strong foundation. En *Biblioteca digital UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390216

UNESCO, & WCECCE. (2010). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): construir la riqueza de las naciones*. https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/3212/conferencia-mundial-atencion-educacion-primera-infancia-aepi-construir-riqueza?utm_

UNICEF. (2018, 31 de mayo). *La primera infancia importa para el desarrollo del cerebro del niño, dice UNICEF*. https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/la-primera-infancia-importa-para-el-desarrollo-del-cerebro-del-ni%C3%B1o-dice-unicef

UNICEF. (2019a). *Identificar las desigualdades para actuar*. www.mics.unicef.org

UNICEF. (2019b). *Niños, niñas y adolescentes como agentes de cambio*. https://ciudadesamigas.org/documentos/memoria-v-congreso-ciudades-amigas-infancia/

UNICEF. (2022). *Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes*. https://www.unicef.org/chile/media/7031/file/Mod%204%20derecho%20participacion.pdf

U.S. Department of Health and Human Services (HHS). (2024). *Head Start Program Performance Standards*. https://arheadstart.org/performance-standards-final.pdf

Valdez Bonilla, H., & Ron Murguía, C. (2011). *Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo (UWES) - Manual español, 2º versión.* https://kupdf.net/download/testmanualuwesespanolpdf_58c9f4e4ee34352a775db43b_pdf?utm_.com

Vendrell, R., Dalmau, M., Gallego, S., & Baqués, M. (2015). Los varones, profesionales en la educación infantil. Implicaciones en el equipo pedagógico y en las familias. *Revista de Investigacion Educativa*, *33*(1), 195–210. https://doi.org/10.6018/rie.33.1.184051

Vicente de Vera, I., & Gabari, I. (2019). Niveles de burnout en docentes de Secundaria: Un estudio descriptivo analítico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 455–464. https://www.redalyc.org/journal/3498/349860126042/349860126042.pdf

Vicente Villena, M. P. (2001). Precedentes históricos de la educación infantil: de la antigüedad hasta Roma. *Anales de Pedagogía*, *19*, 9–18. https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285141/206761

Villa, J. (2012). La educación de los niños pequeños en el ámbito familiar durante la Edad Media tardía: aspectos teóricos. *Tiempo y Sociedad*, *6*, 79–122. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3893057

Viñao, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de La Educación*, *3*, 151–190. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6598

Viñao, A. (2005). Tiempos difíciles, tiempos escolares. Historia de la educación en tiempos de crisis. In J. f. (Ed. ) Hernández Díaz (Ed.), *Educación, historia y sociedad en tiempos de cambio (pp. 17–47).* Universidad de Salamanca.

Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLOS ONE*, *18*(5). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285985

Vorkapić, T. S. (2022). The role of early childhood educators´ wellbeing in their relationship with children. *ICERI2022 Proceedings*, 4128–4137. https://doi.org/10.21125/iceri.2022.1006

Vuorisalo, M., Peltoperä, K., & Lucas Revilla, Y. (2025). Pedagogical practices for the infant-toddler's first day of transition from home care to early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–14. https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2509125

Wang, L., Qiao, T., Wang, X., Wang, C., & Ye, P. (2025). The impact of work-family conflict on early childhood teachers' occupational well-being: the chain mediating role of psychological empowerment and job crafting. *Frontiers in Public Health*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1513514

Wang, Y., & Qin, J. (2010). Development of the kindergarten teachers' work engagement questionnaire. *Psychological Development and Education, 5*(26), 534–542. https://devpsy.bnu.edu.cn/EN/Y2010/V26/I5/534

Wang, Y., Xiao, B., Tao, Y., & Li, Y. (2022). The Relationship between Mindfulness and Job Burnout of Chinese Preschool Teachers: The Mediating Effects of Emotional Intelligence and Coping Style. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(12), 7129. https://doi.org/10.3390/ijerph19127129

Whitebook, M., Schlieber, M., Hankey, A., Austin, L. J. E., & Philipp, G. (2018). *Teachers' Voices Work Environment Conditions That Impact Teacher Practice and Program Quality, Minnesota.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597190.pdf

Widyastuti, N., Suminar, T., & Waluyo, E. (2024). The Role of Transformational Leaders in Improving the Quality of Early Childhood Education. *JPUD - Journal Pendidikan Usia Dini*, *18*(2), 322–349. https://doi.org/10.21009/jpud.v18i2.49615

Wisconsin Historical Society. (1996). *Margarethe Schurz America's First Kindergarten Teacher*. Wisconsin Historical Society. https://wisconsinhistory.org/Records/Article/CS14782?utm_

Wu, S., Zhou, S., Yu, X., Chen, W., Zheng, W., Huang, M., Zhang, H., Li, X., Fang, G., Zhao, X., & Zhang, K. (2020). Association Between Social Support and Job Satisfaction Among Mainland Chinese Ethnic Minority Kindergarten Teachers: The Mediation of Self-Efficacy and Work Engagement. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581397

Yoleri, S. (2018). Examining the association between burnout and temperament and character traits of preschool teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *13*(2), 436–447. https://doi.org/https://doi.org/10.18844/cjes.v13i2.3126

Zabalza, M. A. (2013). Pedagogía(s) de la Infancia. *RELAdei*, *2*(3). https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4689

Zang, L., & Chen, Y. (2022). Relationship Between Person-Organization Fit and Teacher Burnout in Kindergarten: The Mediating Role of Job Satisfaction. *Frontiers in Psychiatry*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.948934

Zang, L., & Feng, Y. (2023). Relationship between job satisfaction and work engagement in Chinese kindergarten teachers: Vocational delay of gratification as a mediator. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1114519c

Zhang, K., Cui, X., Wang, R., Mu, C., & Wang, F. (2022). Emotions, Illness Symptoms, and Job Satisfaction among Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Emotional Exhaustion. *Sustainability, 14*. https://doi.org/10.3390/su14063261

Zinsser, K. M., & Curby, T. W. (2014). Understanding Preschool Teachers' Emotional Support as a Function of Center Climate. *Sage Open*, *4*(4). https://doi.org/10.1177/2158244014560728

# Anexos

**Anexo A. PRISMA-ScR Checklist**

Para completar la revisión sistemática se utilizó la lista de verificación Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for *Scoping review*s (PRISMA-ScR). El acceso a la traducción al español puede ser consultada en línea a través del siguiente enlace: https://www.prisma-statement.org/scoping

## Anexo B: Artículos excluidos a texto completo en la ScR: razones de exclusión

| Referencia | Título | Motivo de exclusión |
|---|---|---|
| Arís, 2009 | Burnout syndrome in educators. | Investigación redundante |
| Ortiz Parada et al., 2012 | Tipos de personalidad y síndrome de burnout en educadoras de párvulos en Chile. | Investigación redundante |
| Vorkapić & Lončarić, 2013 | Does professional burnout mediate the effects of personality traits on life satisfaction among preschool teachers? | Investigación redundante |
| Esteras et al., 2014 | Predicting teacher burnout: The role of organizational, personal and socio-demographic variables. | Investigación redundante |
| Vorkapić & Lončarić, 2013 | Posreduje li profesionalno sagorijevanje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo životom odgojitelja predškolske djece? | Imposible traducción |
| Thompson & Williams, 1995 | Psychological determinants of burnout in teachers (CHAP). | Sólo resumen |
| Lambert et al., 2012 | A mixed methods study of stress, coping, and burnout among kindergarten and elementary teachers in Germany. | Sólo resumen |
| Drolette, 2018 | Overcoming Teacher Burnout in Early Childhood: Strategies for Change. | Sólo resumen |
| Jeon et al., 2021 | Early childhood special education teachers' job burnout and psychological stress. | Sólo resumen |
| Siskind et al., 2022 | Who's teaching the teachers? An exploration of early childhood teacher preparation program faculty's cultural competence, work burnout, and teaching efficacy. | Sólo resumen |
| O'Hara-Gregan, 2022 | Caring for the carers: The intersection of care and mindful self-compassion in early childhood teaching. | Sólo resumen |
| Yang et al., 2022 | Relationship between preschool principals' support behavior and teachers' professional capital. | Sólo resumen |
| Kotaman, 2023 | Mejorar las habilidades emocionales de los maestros de primera infancia apoyando el desarrollo socioemocional académico de los niños. | Sólo resumen |
| Cavallari, et al.,2023 | Impact of work schedule characteristics on teacher mental health and burnout symptoms while remote working. | Sólo resumen |
| Noble & Macfarlane, 2005 | Romance or Reality?: Examining Burnout in Early Childhood Teachers. | No es investigación |
| Csaszar & Buchanan, 2015 | Meditation and Teacher Stress. | No es investigación |
| Lam et al., 2016 | Los maestros de la primera infancia enfrentando el cambio: los roles de la inteligencia emocional, el trabajo emocional y la adaptabilidad profesional. | No es investigación |
| Jennings & Jeon, 2020 | Early care and education professionals' social and emotional well-being. | No es investigación |
| Jeon, et al., 2021 | Early childhood professionals' psychological well-being. | No es investigación |
| Purper et al., 2022 | Explorando el desafío del trabajo emocional de los docentes en entornos de primera infancia | No es investigación |
| McGee et al., 2023 | Early Childhood Education Teacher Psychophysiology and Teacher Stress: Prior Findings, Current Studies, and Future Directions. | No es investigación |
| Jenkins & Calhoun, 1991 | Teacher stress: Issues and intervention. | No burnout ni work engagement |

| Referencia | Título | Motivo de exclusión |
|---|---|---|
| Downer et al., 2009 | Ongoing, Web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. | No burnout ni work engagement |
| Correa Gorospe, 2018 | Professional Identity and Engagement among Newly Qualified Teachers in Times of Uncertainty. | No burnout ni work engagement |
| DiCarlo et al., 2020 | Exploring Mindfulness for Perceived Teacher Stress and Classroom Climate. | No burnout ni work engagement |
| Liapunova et al. 2020 | Emotional burning of preschool teachers: factors of development, diagnostics, prevention of art therapy and self-identification. | No burnout ni work engagement |
| Post et al., 2020 | Fostering resilience in classrooms through child–teacher relationship training. | No burnout ni work engagement |
| Saragih et al., 2020 | Analyzing Antecedents and Consequences of Job Crafting. | No burnout ni work engagement |
| Levkovich & Gada, 2020 | "The weigh falls on my shoulders": Perceptions of compassion fatigue among Israeli preschool teachers. | No burnout ni work engagement |
| Peele & Wolf, 2020 | Predictors of anxiety and depressive symptoms among teachers in Ghana: Evidence from a randomized controlled trial. | No burnout ni work engagement |
| Dos Santos, 2021 | The relationship between workforce sustainability, stress, and career decision: A study of kindergarten teachers during the covid-19 pandemic. | No burnout ni work engagement |
| Nong et al., 2022 | The effect of leisure engagement on preschool teachers' job stress and sustainable well-being. | No burnout ni work engagement |
| Chen et al., 2023 | Changing Kindergarten Teachers? Mindsets Toward Children to Overcome Compassion Fatigue. | No burnout ni work engagement |
| Xu & Zhang, 2023 | Assessment Algorithm Based on Deep Learning for Psychological Capital and Job Performance of Kindergarten Teachers. | No burnout ni work engagement |
| Sjödin & Neely, 2017 | Communication Patterns and Stress in the Preschool: An Observational Study. | No perspectiva psicológica ni educativa |
| Ferrando & Pérez, 1996 | A measure of 'burnout' in teachers: Catalan adaptation of the Maslach Burnout Inventory. | Muestra no válida. Heterogénea con diferentes profesiones |
| Lucas, 2007 | The Pain of Attachment-- "You Have To Put a Little Wedge in There": How Vicarious Trauma Affects Child/Teacher Attachment. | Muestra no válida. Heterogénea con diferentes profesiones |
| Raya et al., 2010 | Relación entre el sindrome de burnout y el patrón de conducta tipo A en profesores. | Muestra no válida. Heterogénea con diferentes profesiones |
| Dagli & Ceylan, 2012 | University Childcare Teachers' Perceptions, Beliefs, and Thoughts about Their Profession and Jobs: A Turkish Case. | Muestra no válida. Heterogénea con diferentes profesiones |
| Biglan et al., 2013 | The Value of Workshops on Psychological Flexibility for Early Childhood Special Education Staff. | Muestra no válida. Heterogénea con diferentes profesiones |
| Stormont & Young-Walker, 2017 | Supporting professional development needs for early childhood teachers: an exploratory analysis of teacher perceptions of stress and challenging behavior. | Muestra no válida. Heterogénea con diferentes profesiones |

| Referencia | Título | Motivo de exclusión |
|---|---|---|
| McLean et al., 2019 | Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. | Muestra no válida. Heterogénea con diferentes profesiones |
| Finánczet al., 2020 | Connections between Professional Well-Being and Mental Health of Early Childhood Educators. | Muestra no válida. Heterogénea con diferentes profesiones |
| Čech et al., 2021 | Job satisfaction and risk of burnout in special needs nursery schoolteachers. | Muestra no válida. Heterogénea con diferentes profesiones |
| Chirico et al., 2021 | Association between workplace violence and burnout syndrome among schoolteachers: A systematic review. | Muestra no válida. Heterogénea con diferentes profesiones |
| Liping et al., 2022 | Latent analysis of the relationship between burnout experienced by Chinese preschool teachers and their professional engagement and career development aspirations. | Muestra no válida. Heterogénea con diferentes profesiones |
| Ng et al., 2023 | Burnout de los educadores de la primera infancia: una revisión sistemática de los determinantes y la eficacia de las intervenciones. | Muestra no válida. Heterogénea con diferentes profesiones |
| Bermúdez De Alvear et al., 2004 | Relaciones entre el uso de la voz y el burnout en los docentes de Educación Infantil y Primaria de Málaga. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Topa Cantisano et al., 2007 | Social comparison and perceived breach of psychological contract: Their effects on burnout in a multigroup analysis. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Montero Marín et al., 2008 | Análisis exploratorio de un modelo clínico basado en tres tipos de Burnout. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Arias Galicia & González Zermeño, 2009 | Estrés, agotamiento profesional (burnout) y salud en profesores de acuerdo con su tipo de contrato. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Arís, 2009 | El síndrome de Burnout en los docentes. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Esteras et al., 2014 | Predicción del burnout en los docentes: Papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Espinoza-Díaz et al., 2015 | Efecto del Clima Psicosocial del Grupo y de la Personalidad en el Síndrome de Quemado en el Trabajo de los docentes. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Hoglund et al., 2015 | Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Chirico, 2017 | Religious Belief and Mental Health in Lay and Consecrated Italian Teachers. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |

| Referencia | Título | Motivo de exclusión |
|---|---|---|
| Da Silva et al., 2017 | Prevailing factors causing professional burnout in teachers. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Herman et al., 2018 | Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Gallardo-López et al., 2019 | Analysis of burnout syndrome in teachers of preschool, middle school and high school for prevention and treatment. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Simsek & Gürler, 2019 | A Study on Employee Voice and Its Effect on Work Engagement: Explicating from the Turkish Teachers' Perspectives. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Esteras et al., 2019 | Sintomatología física y mental asociada al síndrome de burnout en los profesionales de la enseñanza = Physical and mental symptomatology associated with burnout síndrome in teachers. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Parrello et al., 2019 | School burnout, relational, and organizational factors. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Califf & Brooks, 2020 | An empirical study of techno-stressors, literacy facilitation, burnout, and turnover intention as experienced by K-12 teachers. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Mérida-López et al., 2020 | Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Pellerone et al., 2020 | Burnout and Self-Perceived Instructional Competence: An Exploratory Study of a Group of Italian Female Elementary School Teachers. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Bradley & Cordaro, 2020 | Impacts of the four pillars of wellbeing curriculum: A 3-year pilot study. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Flores et al., 2021 | Factores de riesgo y protectores del Burnout en docentes que atienden a alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el aula ordinaria. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Loscalzo, 2021 | The Impact of Workaholism And Work Engagement On Distant Learning And Work-Family Conflict During The Covid-19 Lockdown. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Tsang et al., 2021 | School management culture, emotional labor, and teacher burnout in mainland China. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Simães et al., 2021 | Work–family conflicts, cognitive appraisal, and burnout: Testing the mediation effect with structural equation modelling. | Muestra no válida. Heterogénea con |

| Referencia | Título | Motivo de exclusión |
|---|---|---|
| | | docentes etapas diferentes |
| Ratanasiripong et al., 2022 | Mental health and burnout among teachers in Thailand. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Răducu & Stănculescu, 2022 | Teachers' Burnout Risk During the COVID-19 Pandemic: Relationships With Socio-Contextual Stress—A Latent Profile Analysis. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| McCullough et al., 2022 | A Preliminary Study of BEST in CLASS–Elementary on Teacher Self-Efficacy, Burnout, and Attributions. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Shi et al., 2022 | Motivational profiles of kindergarten teachers in minority areas of China and their association with outcomes. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Clarà et al., 2022 | Unpacking the Role of Work Demands in Teacher Burnout: Cognitive Effort as a Protective Factor. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Răducu & Stănculescu, 2022 | Protective Factors and Burnout Risk of Teachers During the COVID-19 Pandemic – A Two-Step Cluster Analysis. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Cortés-Álvarez et al., 2022 | A Longitudinal Study of the Psychological State of Teachers Before and During the COVID-19 Outbreak in Mexico. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Sullanmaa et al., 2022 | The interrelationship between pre-primary and early primary school teachers' learning in the professional community and burnout: a person-centered approach. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Ljubetic et al., 2022 | Compromiso Laboral De Los Docentes: La Contribución De Factores Demográficos, Laborales y Sociales. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Sun et al., 2022 | Teachers' Professional Identity and Burnout among Chinese Female School Teachers: Mediating Roles of Work Engagement and Psychological Capital. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Li et al., 2022 | Does Burnout Decrease with Teacher Professional Identity Among Teachers in China? | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Benner et al., 2023 | Associations between childhood trauma, perceived resilience, and teacher burnout. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Ramos et al., 2023 | Síndrome de burnout en diferentes niveles de enseñanza durante la pandemia de covid-19 en Brasil. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |

| Referencia | Título | Motivo de exclusión |
|---|---|---|
| Nwoko et al., 2023 | A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| de Moraes et al., 2023 | Burnout Syndrome: a comparative-correlational study between teachers working at different education levels. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Chen et al., 2023 | Characteristics and influencing factors of early childhood teachers' work stress and burnout: A comparative study between China, Ghana, and Pakistan. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Geraci et al., 2023 | Teachers' Emotional Intelligence, Burnout, Work Engagement, and Self-Efficacy during COVID-19 Lockdown. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Bistrić & Šašić, 2023 | Experiences And Predictors of Stress Among Preschool Teachers And Teachers In Croatia During The Covid-19 Pandemic. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Vorkapić et al., 2023 | PROMEHS Teachers' Training: The effect of PROMEHS Curriculum on Teachers' Mental Health in Croatia and Romania. | Muestra no válida. Heterogénea con docentes etapas diferentes |
| Total, nº artículos excluidos | | 89 |

## Anexo C: Evaluación de la calidad de las fuentes de evidencia (ScR)

**Calidad de los estudios experimentales (ECA)**

| Nº Preguntas | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | P13 | Calidad |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sottimano et al., 2018 | Sí | No | Sí | No | D | Sí | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | D | Media |
| Roberts et al., 2020 | D | No | No | No | No | Sí | No | Sí | Sí | D | Sí | D | Sí | Baja |
| Sandilos et al., 2020 | Sí | D | Sí | D | D | Sí | Sí | Sí | Sí | D | D | Sí | D | Media |
| Datu et al., 2022 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |

**Calidad Cuasiexperimentales**

| Nº Preguntas | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | Calidad |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Hatton-Bowers et al., 2023 | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Cheng et al., 2022 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |

**Calidad Estudios Cualitativos**

| Nº Preguntas | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | Calidad |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kilgallon et al., 2008 | Sí | Sí | Sí | Sí | D | D | No | Sí | D | Sí | Media |

**Calidad Estudios Descriptivos**

| Nº Preguntas | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | Calidad |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Hildebrand & Seefeldt, 1986 | D | Sí | Sí | Sí | D | No | Sí | Sí | Media |
| Hisashige, 1993 | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Cheuk & Wong, 1998 | No | No | D | D | No | No | D | Sí | Baja |

**Calidad Estudios Descriptivos**

| Nº Preguntas | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | Calidad |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Tsigilis et al., 2006 | No | D | Sí | Sí | No | No | Sí | Sí | Media |
| Rodrigues et al., 2010 | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Ortiz Parada et.al., 2012 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | D | Sí | Sí | Elevada |
| Rentzou, 2012 | No | Sí | Sí | Sí | D | Sí | D | Sí | Media |
| Orçan, 2013 | No | Sí | Sí | Sí | D | D | Sí | Sí | Media |
| Rentzou, 2015 | No | Sí | Sí | Sí | D | Sí | D | Sí | Media |
| Park & Lee, 2016 | No | No | N | Sí | No | No | D | Sí | Baja |
| Lorea et al., 2016 | Sí | Sí | Sí | Sí | D | D | Sí | Sí | Elevada |
| Al-Adwan & Al-Khayat, 2017 | D | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Deliana et al., 2017 | No | No | D | D | D | D | D | Sí | Baja |
| Sahbaz & Koçer, 2017 | D | D | Sí | Sí | Sí | D | Sí | Sí | Media |
| Yoleri, 2018 | D | D | Sí | Sí | D | D | Sí | Sí | Media |
| Sak, 2018 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Koulierakis et al., 2019 | D | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Kawamata et al., 2020 | Sí | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Jevtić & Halavuk, 2021 | D | D | Sí | Sí | Sí | Sí | D | Sí | Media |
| Peng et al., 2019 | D | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Lee & Wolf, 2019 | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| De Stasio et al., 2019 | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Ansari et al., 2020 | D | Sí | Sí | Sí | Sí | D | Sí | Sí | Elevada |
| Li et al., 2020 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Gong et al., 2020 | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | D | Sí | Elevada |
| Wu et al., 2020 | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Derman et al., 2020 | No | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |

**Calidad Estudios descriptivos**

| Nº Preguntas | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | Calidad |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ji & Yue, 2020 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | D | Sí | Sí | Elevada |
| Tasic et al., 2020 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Tornuk & Gunes, 2020 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | D | Sí | Sí | Elevada |
| Sandilos et al., 2020 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Pettinen et al., 2020 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| De Stasio et al., 2020 | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Aboagye et al., 2020 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Schaack et al., 2020 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | D | Sí | Elevada |
| Ma et al., 2021 | D | Sí | Sí | Sí | Sí | No | D | Sí | Media |
| Li, Yang et al., 2021 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Ji & Cui, 2021 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Piperac et al., 2021 | D | Sí | Sí | Sí | D | No | Sí | Sí | Media |
| Peele & Wolf, 2021 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Matsuo et al., 2021 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Li, Leung et al., 2021 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Guo et al., 2021 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Narea et al., 2022 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Keleynikov et al., 2022 | Sí | Sí | Sí | Sí | D | D | D | Sí | Media |
| Guo et al., 2022 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Lipscomb et al., 2022 | D | Sí | Sí | D | Sí | D | D | Sí | Media |
| Duraku et al., 2022 | D | Sí | Sí | D | Sí | Sí | D | Sí | Media |
| Ishibashi et al., 2022 | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Elevada |
| Jiao et al., 2022 | No | D | D | D | Sí | D | D | Sí | Baja |
| Wang et al., 2022 | D | D | D | Sí | Sí | D | Sí | Sí | Media |

**Calidad Estudios descriptivos**

| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | | Calidad |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Zang & Chen, 2022 | D | D | Sí | Sí | Sí | Sí | D | Sí | | Media |
| Zhang et al., 2022 | No | D | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | | Media |
| Polishchuk et al., 2022 | No | No | No | Sí | No | No | Sí | Sí | | Baja |
| Zang & Feng, 2023 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | | Elevada |
| Ntim et al., 2023 | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | | Sí | Elevada |
| Kuhrmaier et al., 2024 | D | Sí | Sí | Sí | D | D | D | | Sí | Media |
| Sandilos et al., 2024 | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | | Sí | Elevada |
| Darius, Voigt-Zimmermann et al., 2023 | D | D | D | Sí | Sí | Sí | D | | D | Baja |
| Tang et al., 2023 | D | D | D | Sí | Sí | Sí | Sí | | Sí | Media |
| Gao et al., 2023 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | | Sí | Elevada |
| Annor at al., 2023 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | | Sí | Elevada |
| Darius, Hohmann et al., 2023 | Sí | D | Sí | Sí | D | D | D | | Sí | Media |
| Bostic et al., 2023 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | | Sí | Elevada |
| Aboagye et al., 2024 | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | | Sí | Elevada |
| Fernández-Molina et al., 2023 | D | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | | Sí | Elevada |

*Nota.* Criterios de calidad acordes a las herramientas de evaluación crítica (critical appraisal tools) del Instituto de Joana Briggs (JBI)
P: Pregunta; D: dudo

## Anexo D: Características fuentes de evidencia ScR

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Hildebrand & Seefeldt, 1986 | Teacher burnout and enviromental quality in childcare centers. | EEUU | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 20 | S.E. | S.E. | S.E. | S.E. | Maslach Burnout Inventory, MBI. | Media | Examinar la relación entre el burnout en maestros de cuidado infantil y la calidad ambiental del centro de cuidado infantil. |
| 2 | Hisashige, 1993 | Occupational influences relative to the burnout phenomenon among Japanese nursery school teachers. | Japón | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 719 | S.E. | S.E. | S.E. | S.E. | Maslach Burnout Inventory, MBI. | Elevada | Comparación del burnout entre profesoras de nursery school y trabajadoreas administrativas de la misma zona de Japón. |
| 3 | Cheuk & Wong, 1998 | Depersonalization in kindergarten teachers in relation to rejection of help by fellow teachers and emotional support from family. | China | Burnout - D | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 48 | 48 | 100,00% | 0 | 0,00% | Subescale D Maslach Burnout Inventory, MBI. | Baja | Investigar la validez externa de un modelo que describe las reacciones de los compañeros/ayudantes rechazados, examinando la relación entre el rechazo y el burnout en maestras de guardería. Explorar si el apoyo emocional de la familia podría reducir los efectos negativos del sentimiento de rechazo sobre la despersonalización. |
| 4 | Tsigilis et al., 2006 | Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and | Grecia | Burnout - EE | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 178 | 177 | 99,44% | 1 | 0,56% | Subescale EE Maslach Burnout Inventory, MBI. | Media | Examinar los niveles percibidos de agotamiento emocional (EE) experimentado y satisfacción laboral en una muestra de educadores de primera infancia |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | private sector employees. | | | | | | | | | | | | griegos en el sector público y el privado. Investigar qué combinaciones, si las había, de los factores de la satisfacción laboral eran más prominentes para su agotamiento emocional (EE). |
| 5 | Kilgallon et al., 2008 | Early Childhood T eachers' Sustainment in the Classroom. | Australia | Professional commitment | Cualitativa | Cualitativa | 63 | 61 | 96,83% | 2 | 3,17% | Encuestas descriptivas, entrevistas en profundidad y grupos focales. | Media | Explorar factores que favorecen la permanencia en la profesión docente de Ed. Infantil, relativos al: compromiso profesional, satisfacción laboral, motivación profesional, práctica docente eficaz, hacer frente a las exigencias cotidianas de la docencia, afrontar el cambio educativo y experiencias significativas de sostenimiento en la docencia través de la transcripción individual de casos, detección palabras clave y temas y su clasificación. |
| 6 | Rodrigu es et al., 2010 | Burnout syndrome in preschool teachers. | Brasil | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 34 | 34 | 100,00% | 0 | 0,00% | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Verificar la existencia de asociación entre las dimensiones del síndrome de burnout y las variables demográficas y variables psicosociales en una muestra de profesoras de preescolar de la |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | ciudad de Porto Alegre. |
| 7 | Ortiz Parada et al., 2012 | Personality types and Burnout syndrome in pre-school teachers in Chile. | Chile | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 133 | 133 | 100,00% | 0 | 0,00% | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Cuantificar la posible relación entre burnout y tipos de personalidad entre las docentes de párvulos. |
| 8 | Rentzou , 2012 | Examination of work environment factors relating to burnout syndrome of early childhood educators in Greece. | Grecia | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 108 | S.E. | S.E. | S.E. | S.E. | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Media | Medir el burnout de los docentes griegos de la primera infancia. Examinar si existe una correlación entre los niveles de burnout declarados por los profesores de Educación Infantil griegos y el nivel de satisfacción de sus necesidades por parte del centro. |
| 9 | Orçan, 2013 | Examination of Self-Efficacy and Burnout Dynamics of Preschool Teachers in Turkey and the United States. | Turkia/ EEUU | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 90 | 77 | 85,56% | 13 | 14,44 % | Burnout Scale. | Media | Examinar comparativamente los niveles de autoeficacia y burnout de los maestros de preescolar en Turquía y Estados Unidos. |
| 10 | Rentzou , 2015 | Prevalence of Burnout Syndrome of Greek Child Care Workers and Kindergarten Teachers. | Grecia | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 108 | 108 | 100,00% | 0 | 0,00% | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Media | Comparar los niveles de burnout experimentados por las profesoras griegas de guardería (0-4 años) y de Jardín de infancia (4-6 años) |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 11 | Park & Lee, 2016 | Measuring the impact of organizational culture on burnout and turnover intention among early childhood teachers. | Corea | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 225 | S.E. | S.E. | S.E. | S.E. | Maslach Burnout Inventory, MBI. | Baja | Examinar la relación entre la cultura organizacional, el burnout de los maestros y la intención de rotación en entornos de niños pequeños, así como el efecto de la cultura organizacional en el burnout y la intención de rotación entre estos docentes. |
| 12 | Loera et al., 2016 | Users' support as a social resource in educational services: Construct validity and measurement invariance of the User-Initiated Support Scale. | Italia | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 705 | 705 | 100,00% | | 0,00% | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Medir el apoyo al usuario percibido en un contexto de profesión de ayuda proponiendo una versión refinada y validación del instrumento User Initiated Support Scale (UISS) desarrollado por Zimmermann et al. (2011) en una muestra de maestras de preescolar. |
| 13 | Al-Adwan & Al-Khayat, 2017 | Psychological Burnout in Early Childhood Teachers: Levels and Reasons. | Jordania | Burnout | Mixta | Descriptiva Trasversal | 96 | 96 | 100,00% | | 0,00% | Maslach Burnout Inventory, MBI. | Elevada | Investigar el nivel de burnout en maestras de Educación Infantil en escuelas de jardín de infantes en Jordania. Comprobar si estos niveles de burnout difieren según el tipo de escuela, la especialización académica, el estatus social y la edad. Identificar las principales causas del burnout desde la perspectiva de las docentes. |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 14 | Deliana et al., 2017 | The effect of job satisfaction and work engagement towards the job performance of certified Kindergarten 's teacher. | Indonesia | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 52 | S.E. | S.E. | S.E. | S.E. | Utrecht Work Engagement Scale, UWES. | Baja | Obtener una imagen de la satisfacción laboral, descripción del work engagement, descripción del rendimiento laboral, comprobar si la satisfacción laboral influye en el rendimiento laboral, comprobar si el work engagement influye en el rendimiento laboral, y comprobar si la satisfacción laboral y el work engagement laboral influyen en el rendimiento laboral |
| 15 | Sahbaz & Koçer, 2017 | A Comparison of Burnout L evels of Preschool Teachers in Terms of Having Integration Students in Their Classes or Not. | Turquía | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 185 | 181 | 97,84% | 4 | 2,16% | Maslach Burnout Inventory, MBI. | Media | Comparar los niveles de agotamiento de los maestros de preescolar que tienen estudiantes de integración en sus clases y los que no. |
| 16 | Yoleri, 2018 | Examining the Association between Burnout and Temperame nt and Character Traits of Preschool Teachers. | Turquía | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 130 | 130 | 100,00% | | 0,00% | Maslach Burnout Inventory, MBI. | Media | Investigar las relaciones entre los rasgos de temperamento y el carácter y las dimensiones de burnout entre las maestras de preescolar. |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | Sottiman o et al., 2018 | We cannot be “forever young,” but our are: A multilevel intervention to sustain nurs ery school teachers’ resources and well-being during their long work life cycle. | Italia | Burnout | Cuantitativa | Experimen-tal | 324 | S.E. | S.E. | S.E. | S.E. | Spanish Burnout Inventory, SBI. | Media | Comprobar si las intervenciones planteadas centradas en el apoyo emocional, psicosocial y físico mejoran las habilidades laborales, aumentan el bienestar y disminuyen el estrés y el burnout mantiendo los recursos laborales de los docentes y mejorando el clima organizacional de confianza. |
| 18 | Sak, 2018 | Gender Differences in Turkish Earl y Childhood Teachers' Job Satisfaction, Job Burnout and Organization al Cynicism. | Turquía | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 233 | 141 | 60,52% | 92 | 39,48 % | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Comparar la satisfacción laboral, el burnout y el cinismo organizacional de los maestros de Ed. Infanil (ECE) masculinos y femeninos. |
| 19 | Kouliera kis et al., 2019 | Burnout and quality of life among Greek municipal preschool and kinderg arten teaching staff. | Grecia | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 415 | 413 | 99,52% | 2 | 0,48 | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Registrar los niveles de burnout, estimar las dimensiones de la calidad de vida (QoL) entre el personal docente municipal de preescolar y jardín de infancia y explorar sus posibles asociaciones. |
| 20 | Kawama ta et al., 2020 | Relationship between bur nout and Circadian Typology and sleep habits in | Japón | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 220 | 213 | 96,82% | 7 | 3,18% | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Examinar la relación entre los ritmos diurnos y los hábitos de sueño y el burnout de los maestros de niños pequeños que |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Japanese nu rsery school and Kindergarten Teachers. | | | | | | | | | | | | asisten a guarderías y jardines de infantes. |
| 21 | Jevtić & Halavuk, 2021 | Early childhood teachers and burn-out syndrome - perception of Croatian teachers. | Croacia | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 456 | 452 | 99,12% | 4 | 0,88% | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Media | Investigar las foras en que la edad, la duración de la experiencia laboral y el nivel de educación podrían afectar la aparición y/o intensidad del síndrome de burnout en los maestros. |
| 22 | Peng et al., 2019 | Emotional labor strategies and job burnout in preschool teachers: Psychologic al capital as a mediator and moderator. | China | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 352 | 352 | 100,00% | 0 | 0,00% | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Explorar los efectos mediadores y moderadores del capital psicológico en la relación entre tres tipos de estrategias de trabajo emocional (expresión de la emoción natural, actuación profunda, actuación superficial) y el burnout en maestras de preescolar. |
| 23 | Lee & Wolf, 2019 | Measuring and predicting burnout among early childhood educators in Ghana. | Ghana | Burnout - EE y PA | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 444 | 435 | 98,00% | 9 | 2,00% | Subescales EE & PA Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Analizar el agotamiento emocional (EE) y el logro personal (PA) entre los maestros de jardín de infantes en Ghana, detectando variables relacionadas con los recursos y las demandas laborales predicen su nivel de burnout. |
| 24 | De Stasio et al., 2019 | Subjective Happiness and Compassion | Italia | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 187 | 166 | 89,00% | 21 | 11,00 % | Utrecht Work Engagement | Elevada | Comprender la red de relación entre la felicidad subjetiva, la compasión, los niveles |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Are Enough to Increase Teachers' Work Engagement ? | | | | | | | | | | Scale, UWES - 17. | | de work engagement y las estrategias proactivas (autorregulación y corregulación). |
| 25 | Roberts et al., 2020 | Preschool te achers' self-efficacy, burnout, and stress in online professional development : a mixed methods approach to understand change. | EEUU | Burnout | Cuantitativa | Experimenta l | 87 | 85 | 98,00% | 2 | 2,00% | Maslach Burnout Inventory, MBI. | Baja | Examinar el impacto del desarrollo profesional en línea en la autoeficacia, el burnout y el estrés de los maestros de preescolar. |
| 26 | Ansari et al., 2020 | Preschool Teachers' Emotional Exhaustion in Relation to Classroom Instruction and Teacher-child Interactions. | EEUU | Burnout - EE | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 117 | S.E. | S.E. | S.E. | S.E. | Subescale EE Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Examinar las asociaciones entre el agotamiento emocional (EE) de los maestros de preescolar y sus prácticas en el aula (entrega del contenido educativo, uso de diferentes entornos de actividad para impartir la instrucción y la calidad de sus interacciones con los niños.<br>Examinar si la educación y la experiencia de los maestros protegen a estos docentes de los efectos negativos del Agotamiento emocional (EE). |
| 27 | Li et al., 2020 | The prevale nce and correlates | China | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 1741 | 1607 | 92,30% | 134 | 7,70% | Maslach Burnout | Elevada | Conocer la prevalencia de burnout entre los |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | of burnout a mong Chinese preschool te achers. | | | | | | | | | | Inventory, MBI-GS. | | maestros preescolares chinos de Tianjinj y su relación con algunas varibles demográficas, personales, contextuales y el nivel de depresión y estrés percibido. |
| 28 | Gong et al., 2020 | The Status Quo, Sources and Influencing Factors of Professional Pressure Faced by Preschool Teachers in Rural China: An Empirical Study Based on Multiple Counties in Hubei Province. | China | Burnout - EE | Mixta | Descriptiva Trasversal | 626 | 620 | 99,04% | 6 | 0,96% | Subescale EE Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Estudiar la presión profesional a partir del agotamiento laboral (EE), tomando la presión profesional como factor que influye en su aparición. |
| 29 | Wu et al., 2020 | Association Between Social Support and Job Satisfaction Among Mainland Chinese Ethnic Minority Kin dergarten Te achers: The Mediation of Self-Efficacy and Work Engag ement. | China | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 207 | 185 | 89,37% | 22 | 10,63 % | Utrecht Work Engagement Scale, UWES - 17. | Elevada | Explorar el papel mediador de la autoeficacia y el work engagement en el efecto del apoyo social en la satisfacción laboral entre los maestros de jardín de infantes de minorías étnicas chinas. |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 30 | Derman et al., 2020 | Occupational Burnout Level of preschool Teachers Working in the East and West of Turkey. | Turquía | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 154 | 133 | 86,36% | 21 | 13,64 % | Maslach Burnout Inventory, MBI. | Elevada | Examinar los niveles de burnout de los maestros de preescolar Turquía oriental (Este) y Turquía occidental. |
| 31 | Ji & Yue, 2020 | Relationship Between Kindergarten Organizational Climate and Teacher Burnout: Work–Family Conflict as a Mediator. | China | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 436 | 429 | 98,39% | 7 | 1,61% | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Examinar la relación entre el clima organizacional del jardín de infantes y el burnout de los maestros, investigando el papel mediador del conflicto familia-trabajo. |
| 32 | Tasic et al., 2020 | Nursery teachers in preschool institutions facing burnout: Are personality traits attributing to its development? | Serbia | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 302 | 302 | 100,00% | 0 | 0,00% | Maslach Burnout Inventory, MBI-GS. | Elevada | Evaluar la prevalencia del síndrome de burnout entre las maestras de guardería en las instituciones preescolares de Belgrado. Evaluar el papel de los rasgos de personalidad en su desarrollo. |
| 33 | Tornuk & Gunes, 2020 | Perception of Professional Social Support as a Predictor of Burnout Level of Pre-School Teachers. | Turquía | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 297 | S.E. | S.E. | S.E. | S.E. | Burnout Scale. | Elevada | Investigar la relación entre la percepción del apoyo social profesional de los maestros de preescolar y los niveles de burnout. |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 34 | Sandilos et al., 2020 | Burnout and Teacher-Child Interactions: The Moderating Influence of SEL Interventions in Head Start Classrooms. | EEUU | Burnout - EE | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 307 | 295 | 96,00% | 13 | 4,00% | Subescale EE Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Explorar en qué medida la formación de los profesores en intervenciones centradas en el aprendizaje socioemocional (SEL) de los niños modera la relación entre el agotamiento emocional (EE) y las interacciones observadas entre maestros y niños. |
| 35 | Penttinen et al., 2020 | Relations between kindergarten Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Teacher-child Interactions. | Finlandia | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 47 | 46 | 97,87% | | 2,13% | Utrecht Work Engagement Scale, UWES - 9. | Elevada | Examinar las asociaciones entre el estrés relacionado con la enseñanza y el work engagement en la calidad de las interacciones maestro-niño (apoyo emocional, organización del aula y apoyo en la instrucción), en las aulas de jardín de infantes finlandesas. |
| 36 | De Stasio et al., 2020 | The Interplay of Compassion, Subjective Happiness and Proactive Strategies on Kindergarten Teachers' Work Engagement and Perceived Working Environment Fit. | Italia | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 319 | 296 | 92,70% | 23 | 7,30% | Utrecht Work Engagement Scale, UWES - 17. | Elevada | Obtener una mejor comprensión de la interacción entre la felicidad subjetiva, la compasión, los niveles de work engagement, el ajuste percibido del entorno de trabajo y las estrategias proactivas (autorreguladas y correguladas) en una muestra de maestros de jardín de infantes. |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 37 | Aboagye et al., 2020 | Managing conflictual teacher-child relationship in pre-schools: A preliminary test of the job resources buffering-effect hypothesis in an emerging economy. | Ghana | Burnout - EE | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 285 | 184 | 64,56% | 101 | 35,44 % | Subescale EE Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Explorar si el agotamiento emocional (EE) del docente es un factor que contribuye al conflicto en la relación maestro-alumno (TCR), y si los recursos laborales autonomía laboral (JA) y remuneración laboral (JR), moderan el efecto del agotamiento emocional sobre el conflicto TCR en preescolares, utilizando muestras de un país de ingresos bajos y medios. |
| 38 | Schaack et al., 2020 | When Fulfillment is Not Enough: Early Childhood Teacher Occupational Burnout and Turnover Intentions from a Job Demands and Resources Perspective. | EEUU | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 273 | S.E. | S.E. | S.E. | S.E. | Maslach Burnout Inventory, MBI. | Elevada | Examinar las relaciones entre las demandas y los recursos laborales, el burnout de los docentes y las intenciones de los docentes de dejar sus trabajos. |
| 39 | Ma et al., 2021 | Kindergarten Teachers' Mindfulness in Teaching and Burnout: The Mediating Role of | China | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 511 | 488 | 95,50% | 23 | 4,50% | Maslach Burnout Inventory, MBI-GS. | Media | Explorar la relación entre la atención plena en la enseñanza y el burnout entre los maestros de jardín de infantes chinos. Investigar las dimensiones del trabajo emocional |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Emotional Labor. | | | | | | | | | | | | (actuación superficial, actuación profunda y emociones sentidas naturalmente) como mediadores potenciales de esa relación. |
| 40 | Li, Yang et al., 2021 | Occupational Well-Being in Beginning Early Childhood Educators of Hong Kong and the Prediction of Job-Related Factors: Variable-Centered and Person-Centered Approaches. | China | Burnout y Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 117 | 113 | 96,58% | | 3,42% | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. Utrecht Work Engagement Scale, UWES - 17. | Elevada | Examinar el bienestar ocupacional (OWB) de los docentes de ECE principiantes en Hong Kong, valorando hasta qué punto los factores relacionados con el trabajo, predicen el OWB posterior desde la perspectiva de demanda de recursos laborales (JD-R). |
| 41 | Ji & Cui, 2021 | Relationship Between Total Rewards Perceptions and Work Engagement Among Chinese Kindergarten Teachers: Organizational Identification as a Mediator. | China | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 1014 | S.E. | S.E. | S.E. | S.E. | Utrecht Work Engagement Scale, UWES - 17. | Elevada | Explorar la relación entre las percepciones de las recompensas totales de los maestros de preescolar y su work engagement, así como el papel mediador de la identificación organizacional. |
| 42 | Piperac et al., 2021 | The validity and reliability of the Copenhagen | Serbia | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 475 | 458 | 96,42% | 17 | 3,58% | Copenhagen Burnout Inventory, CBI. | Media | Validar el Inventario de burnout de Copenhague. |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | burnout inventory for examination of burnout a mong preschool te achers in Serbia. | | | | | | | | | | | | |
| 43 | Peele & Wolf, 2021 | Depressive and anxiety symptoms in early childhood education teachers: Relations to professional well-being and absenteeism. | Ghana | Burnout - EE y PA | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 444 | 426 | 96,00% | 18 | 4,00% | Subescales EE & PA Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Examinar los síntomas depresivos y de ansiedad de los maestros de Educación Infantil de Ghana y valorar su predicción en el bienestar profesional (EE y PA) y ausentismo en el transcurso de un año escolar, ampliando así la literatura previa sobre la salud mental de estos docentes. |
| 44 | Matsuo et al., 2021 | Factors associated with kindergarten teachers' willingness to continue working. | Japón | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 468 | 457 | 97,65% | 11 | 2,35% | Utrecht Work Engagement Scale, UWES - 17. | Elevada | Investigar los factores individuales y ambientales que afectan la disposición de los maestros de jardín de infantes a continuar trabajando (work engagement). |
| 45 | Li, Leung et al., 2021 | The pathways from self-control at school to performance at work among novice kindergarten teachers: The mediation of work | China | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 117 | 113 | 96,58% | 4 | 3,42% | Utrecht Work Engagement Scale, UWES - 17. | Elevada | Examinar el papel predictor del autocontrol, previo al periodo de formación anterior al servicio laboral, en su rendimiento posterior en maestros de Educación Infantil, Comprobar si el work engagement y el estrés laboral son candidatos potenciales que |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | engagement and work stress. | | | | | | | | | | | | explican cómo el autocontrol preexistente predice un mejor desempeño laboral. |
| 46 | Guo et al., 2021 | Preschool teachers' social support and intention to stay: A moderated mediation model. | China | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 1693 | 1664 | 98,30% | 29 | 1,70% | Kindergarten Teachers' Work Engagement Questionnaire, WEQ. | Elevada | Explorar la relación entre el apoyo social y la intención de los maestros de preescolar de permanecer en su trabajo, así como el papel mediador del work engagement y el papel moderador de la resiliencia. |
| 47 | Cheng et al., 2022 | The effect of mindfulness-based programs on psychological distress and burnout in kindergarten teachers: A pilot study. | China | Burnout | Mixto | Cuasi -experimental | 70 | 6 | 94,29% | 4 | 5,71% | Maslach Burnout Inventory, MBI-GS. | Elevada | Investigar la factibilidad y efectividad de un programa adaptado basado en mindfulness sobre el burnout y la angustia psicológica (estrés, ansiedad, depresión) de los maestros de jardín de infantes. |
| 48 | Narea et al., 2022 | Understanding the Relationship between Preschool Teachers' Well-Being, Interaction Quality and Students' Well-Being. | Chile | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 28 | S.E. | S.E. | S.E. | S.E. | Burnout Maslach Inventory, MBI-HSS. | Elevada | Describir la asociación entre el bienestar de los maestros (equilibrio afectivo y burnout) y los problemas emocionales y de comportamiento, en alumnos de tres y cuatro años. Comprender cómo la calidad de las interacciones en el aula afecta al bienestar de los estudiantes. |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 49 | Keleynikov et al., 2022 | Preschool Teachers' Psychological Distress and Work Engagement during COVID-19 Outbreak: The Protective Role of Mindfulness and Emotion Regulation. | Israel | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 165 | 165 | 100,00% | 0 | 0,00% | Utrecht Work Engagement Scale, UWES - 9. | Media | Investigar la angustia psicológica y el work engagement de las maestras de preescolar durante el brote de COVID-19, mientras se examina el posible papel protector de participar en una intervención basada en la atención plena orientada a fomentar la compasión y la regulación de las emociones. |
| 50 | Guo et al., 2022 | Effort–reward Imbalance and Job Burnout in Preschool Teachers: A moderated mediation model. | China | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 2251 | 2127 | 94,49% | 124 | 5,51% | Maslach Burnout Inventory, MBI-GS. | Elevada | Explorar el mecanismo de impacto del desequilibrio esfuerzo-recompensa, la perspectiva de tiempo futuro y el capital psicológico en el burnoutl, analizando posibles relaciones de mediación entre dichas variables. |
| 51 | Lipscomb et al., 2022 | Early Childhood Teachers' Self-efficacy and Professional Support Predict Work Engagement. | EEUU | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 50 | 48 | 96,00% | 2 | 4,00% | Utrecht Work Engagement Scale, UWES - 17. | Media | Examinar las asociaciones entre los recursos personales (autoeficacia) y laborales (apoyos profesionales) y su work engagement, teniendo en cuenta el comportamiento de los alumnos, la fatiga por compasión, el desarrollo profesional y su nivel educativo. |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 52 | Duraku et al., 2022 | The Interplay of Individual and Organizational Factors With Early Childhood T eachers' Level of Work Motivation, job Satisfaction, and Burnout. | Kosovo | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 460 | 457 | 99,35% | 3 | 0,65% | Maslach Burnout Inventory, MBI. | Media | Identificar la interacción entre los factores individuales y organizacionales y los predictores de la motivación laboral, la satisfacción laboral y el burnout. |
| 53 | Hatton-Bowers et al., 2023 | Promising Findings that the Cultivating Healthy Intentional Mindful Educators' Program (CHIME) Strengthens Early Childhood Teachers' Emotional Resources: An Iterative Study. | EEUU | Burnout | Cuantitativa | Cuasi-experimental | 56 | 54 | 96,50% | 2 | 3,50% | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Determinar la aceptabilidad, la viabilidad de CHIME (programa de aprendizaje socioemocional basado en la atención plena y la compasión). Demostrar si CHIME mostraba evidencia preliminar de su efectividad para mejorar el bienestar, las habilidades de regulación emocional adaptativa y reducir el estrés de los maestros de Educación Infantil en su lugar de trabajo. |
| 54 | Ishibashi et al., 2022 | Burnout among kindergarten teachers and associated factors. | Japón | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 442 | 442 | 100,00% | 0 | 0,00% | Maslach Burnout Inventory, MBI. | Elevada | Examinar tres factores asociados con el burnout (estrés, conductas de afrontamiento y apoyo social) entre las docentes de párvulos de la prefactura de Nagasaki (Japón). |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 55 | Jiao et al., 2022 | The Relationship Between Preschool Inclusive Education Teachers' Organizational Support and Work Engagement: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy. | China | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 568 | 370 | 65,10% | 198 | 34,90 % | Utrech Work Engagement Scale. UWES - 6. | Baja | Explorar la relación entre el apoyo organizacional de los maestros de educación preescolar inclusiva, la autoeficacia docente y el work engagement. |
| 56 | Wang et al., 2022 | The Relationship between Mindfulness and Job Burnout of Chinese Preschool Teachers: The Mediating Effects of Emotional Intelligence and Coping Style. | China | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 394 | 374 | 94,92% | 20 | 5,08% | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Media | Investigar la relación entre la atención plena y el burnout de los maestros de preescolar, y los efectos mediadores de la inteligencia emocional y los estilos de afrontamiento positivo y negativo, en la cultura china. |
| 57 | Zang & Chen, 2022 | Relationship Between Person-Organization Fit and Teacher Burnout in Kindergarten: The Mediating Role of Job Satisfaction. | China | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 637 | 624 | 97,96% | 13 | 2,04% | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Media | Explorar la relación entre el ajuste persona-organización (POF) y el burnout de los maestros de jardín de infantes, e investigar el papel mediador de la satisfacción laboral en esta relación. |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 58 | Zhang et al., 2022 | Emotions, Illness Symptoms, and Job Satisfaction among Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Emotional Exhaustion. | China | Burnout - EE | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 1997 | 1936 | 96,95% | 61 | 3,05% | Subescale EE Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Media | Explorar un modelo de mediación para examinar las relaciones entre las emociones de los maestros de jardín de infancia (disfrute, ansiedad, ira) como variables predictoras, el agotamiento emocional (EE) como variable mediadora, y los síntomas de enfermedad y satisfacción laboral como variables de criterio. |
| 59 | Datu et al., 2022 | Prospering in the midst of the COVID-19 pandemic: The effects of PROSPER-based intervention on psychological outcomes among preschool teachers. | China | PA Burnout y DD Work Engagement | Cuantitativa | Experimen-tal | 76 | 71 | 93,42% | 5 | 6,58% | Subescale PA Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. Subscale DD Utrecht Work Engagement Scale, UWES. | Elevada | Examinar los efectos de la intervención psicológica positiva PROSPER, basada en las emociones positivas, relaciones, el logro personal percibido (P.A.), fortaleza/esperanza, propósito, engagement (DD) y resilencia, sobre las dimensiones intra e interpersonales del bienestar de los maestros de preescolar. |
| 60 | Polishchuk et al., 2022 | Job Satisfaction and Professional Burnout of Preschool Teachers. | Ucrania | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 90 | S.E. | S.E. | S.E. | S.E. | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Baja | Explorar y definir las características en la relación entre la satisfacción laboral de los maestros de preescolar y su burnout. Explorar la posible relación de la adicción al trabajo, el perfeccionismo, las estrategias de |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | afrontamiento y la competencia social en la formación de estos dos fenómenos. |
| 61 | Zang & Feng, 2023 | Relationship between job satisfaction and work engagement in Chinese kindergarten teachers: Vocational delay of gratification as a mediator. | China | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 611 | 601 | 98,36% | 10 | 1,64% | Work Engagement Questionnaire, WEQ. Adap UWES. | Elevada | Explorar la relación entre la satisfacción laboral y el work engagement de los maestros de jardín de infantes en China, examinando el papel mediador del retraso vocacional de la gratificación en su relación. |
| 62 | Ntim et al., 2023 | Early childhood educators' emotional labor and burnout in an emerging economy: The mediating roles of affective states. | Ghana | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 574 | 377 | 65,68% | 197 | 34,32 % | Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Examinar la relación entre el trabajo emocional (actuación superficial y actuación profunda) y el burnout de los docentes de preescolar en Ghana, e investigar el papel mediador en esta relación de los estados afectivos positivos y negativos. |
| 63 | Kuhrmeier et al., 2024 | Association between burnout risk and overcommitment in Ukrainian and German kindergarten teachers. | Alemania/ Ucrania | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 292 | 292 | 100,00% | 0 | 0,00% | Maslach Burnout Inventory - General Survey, MBI-GS. V. Adap. (Maslach et al., 1996) | Media | Analizar las correlaciones entre un exceso de esfuerzo ocupacional en el lugar del trabajo (CO) y el riesgo de burnout, comparando los perfiles laborales entre las maestras de los jardines de infancia alemanes y ucranianos y su salud |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | mental. Ofrecer recomendaciones ajustadas a cada país. |
| 64 | Sandilos et al., 2024 | Head Start Classroom Demands and Resources: Identifying Associations With Teache r Burnout. | EEUU | Burnout - EE | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 230 | S.E. | 99,40% | S.E. | 0,60% | Subescale EE Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | I levada | Investigar recursos amortiguadores contra la influencia de las demandas sobre el agotamiento emocional (EE) en maestros de Head Start. |
| 65 | Darius, Hohman n, et al., 2023 | Correlation of stress factors in the professional setting of pre-school teachers in day care centers with the risk of burnout. | Alemania | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 194 | 194 | 100,00% | 0 | 0,00% | Maslach Burnout Inventory, MBI-GS. | Baja | Examinar qué tensiones específicas tienen un impacto negativo y mayor prevalencia en la salud mental, medida a través del su estrés y burnout, de las maestras de preescolar. |
| 66 | Tang et al., 2023 | Work-family conflict influences on preschool teachers' work engagement through psychologic al detachment: explicit and implicit evidence. | China | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 203 | 110 | 54,19% | 93 | 45,81 % | Utrecht Work Engagement Scale, UWES - 17. | Media | Explorar el impacto del conflicto trabajo-familia (WFC) en el compromiso laboral, así como el posible papel mediador del desapego psicológico y el efecto moderador del género. |
| 67 | Gao et al., 2023 | The relationship between psychologic al capital and work | China | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 2790 | 2725 | 97,67% | 65 | 2,33% | Utrecht Work Engagement Scale, UWES - 17. | Elevada | Emplear el método de análisis de perfil latente (LPA) para identificar subgrupos de capital psicológico de maestros de jardín |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | engagement of kindergarten teachers : A latent profile analysis | | | | | | | | | | | | de infantes y posteriormente explorar la relación entre el capital psicológico y el compromiso laboral desde la perspectiva de la heterogeneidad grupal. |
| 68 | Annor et al., 2023 | Emotional labour and contextual performance amongst Ghanaian preschool teachers: the mediating role of emotional exhaustion. | Ghana | Burnout - EE | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 288 | 243 | 84,38% | 45 | 15,63 % | Subescale EE Maslach Burnout Inventory, MBI-GS. | Elevada | Examinar el papel mediador del agotamiento emocional (EE) en la relación entre el trabajo emocional (actuación profunda y actuación superficial) y el desempeño contextual. |
| 69 | Darius Voigt-Zimmermann et al., 2023 | Effects of Occupation-Specific Vocal Stress on the Mental Health of Day Care Teachers. | Alemania | Burnout | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 192 | 192 | 100,00% | 0 | 0,00% | Maslach Burnout Inventory, MBI - GS. | Media | Determinar factores de tensión en el entorno de jardín de infancia que se asocian con una mayor demanda vocal entre las maestras de jardín de infantes. Investigar si su esfuerzo vocal está asociado con su burnout. |
| 70 | Bostic et al., 2023 | Early childhood teachers' sense of community and work engagement : Associations with children's | EEUU | Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 53 | 53 | 100,00% | 0 | 0,00% | Utrecht Work Engagement Scale, UWES - 9. | Elevada | Explorar las asociaciones entre las percepciones de las maestras sobre el sentido de comunidad y el funcionamiento social, emocional y conductual de los niños. Examinar el papel del work engagement en el |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | social, emotional, and behavioral functioning. | | | | | | | | | | | | funcionamiento social, emocional y conductual de los niños o su posible papel mediador en la asociación entre el sentido de comunidad y el funcionamiento social, emocional y conductual de los niños |
| 71 | Aboagye et al., 2024 | Job stress and teacher burnout in preschools - Preliminary assessment of the buffer effect of job resources in the stressor-strain model in a lower-middle-income country. | Ghana | Burnout - EE | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 285 | 184 | 64,56% | 101 | 35,44 % | Subescale EE Maslach Burnout Inventory, MBI-ES. | Elevada | Investigar si los factores estresantes laborales: carga de trabajo, demanda emocional, conflicto trabajo familia y conflicto de roles se relacionan positivamente con el agotamiento emocional (EE). Examinar si los recursos del lugar de trabajo: autonomía laboral y apoyo social, moderan la influencia de los factores estresantes laborales en ese agotamiento |
| 72 | Fernández Molina et al., 2023 | Preschool teachers' well-being. Impact of relationships between happiness, emotional intelligence, affect, burnout, and engagement for their initial and | España | Burnout y Work Engagement | Cuantitativa | Descriptiva Trasversal | 82 | 60 | 73,20% | 7 | 8,50% | Maslach Burnout Inventory - Educators Survey, MBI-ES. Utrecht Work Engagement Scale, UWES -17. | Elevada | Explorar y analizar las competencias emocionales de docentes de Educación Infantil, identificando su nivel de felicidad, y su correlación con las dimensiones inteligencia emocional y afectividad y con las dimensiones laboral y motivacional (burnout, afectividad y work engagement). |

| Nº | Refer. | Título | País | Variable | Metodolog. | Tipo de diseño | N | Mj | % | Hb | % | Instrument. medida | Calidad | Objetivo de investigación |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | permanent training. | | | | | | | | | | | | Establecer recomendaciones para la formación docente y el bienestar del alumnado. |

Notas. S.E. : Sin especificar
EE: Agotamiento emocional. D: Despersonalización. PA: Logro personal.

## Anexo E: Carta informativa para profesores de Ed. Infantil de la CAM

**Título del estudio**

Burnout y work engagement en los docentes de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid.

**Investigadoras principales**: Fátima Guitart Escudero (doctoranda), Isabel Muñoz San Roque (directora tesis), Ana García-Mina Freire (codirectora tesis) de la Universidad Pontificia Comillas.

**Introducción**

En los últimos años, algunos autores advierten que la calidad educativa está condicionada por la salud mental de los profesores. Al mismo tiempo, se están produciendo en las últimas décadas grandes cambios sociales y culturales que pueden estar influyendo en el desempeño profesional de los docentes.

Se le invita a participar en este estudio porque es profesor/a de Educación Infantil en un centro educativo de la Comunidad de Madrid. Usted es un excelente candidato para para lograr una mejor comprensión del bienestar de estos docentes relacionado con el burnout y work engagement generado ante de los desafíos y recursos existentes en el contexto educativo actual.

Para ayudarle a decidir si quiere participar o no, es importante que comprenda por qué se lleva a cabo esta investigación y lo que implica.

Por favor, lea atentamente esta información y pregunte cualquier duda antes de decidirse.

**Objetivo de esta investigación**

Este estudio tiene como objetivos:

1. Comprender factores que dificultan o facilitan el bienestar del docente de Educación Infantil.
2. Identificar recursos y apoyo disponibles que mejoren su desempeño profesional y bienestar.
3. Analizar el nivel de burnout y engagement de los maestros de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid, tanto del primer ciclo (0-3) como del segundo (3-6).

**Su participación**

Para lograr estos objetivos, se llevarán a cabo entrevistas individuales en profundidad y grupos de discusión con docentes Infantil en activo. Se le invitará a participar en una sesión de las siguientes actividades:

- *Grupo de discusión*: es un encuentro entre 5 y 8 profesores donde compartir experiencias profesionales libremente en un ambiente respetuoso, agradable y confidencial.
- *Entrevista en profundidad*: es una entrevista personal en la que se le invita a expresar sus opiniones y vivencias sobre a su labor educativa, siendo escuchado con el mayor respeto.

Duración de cada sesión: 90 a 120 minutos.

*Voluntariedad de la participación*: La decisión de participar es totalmente voluntaria. Si decidiera participar, deberá escribir un email o WhatsApp a la investigadora Fátima Guitart Escudero (fguitart@comillas.edu / 610 976475). Le responderemos comentándole:

- Las opciones que existen para facilitar su asistencia al grupo de discusión o entrevista en profundidad.

- Las indicaciones sobre la firma de un consentimiento informado antes de la celebración del grupo o entrevista

- La necesidad e importancia de rellenar un pequeño cuestionario acerca de su actividad como profesional de la Educación.

**La información sobre la fecha y el lugar de celebración**

Tiene derecho a retirarse en cualquier momento sin dar ninguna explicación y sin que sus derechos o atención se vean afectados. Si desea retirarse, sólo deberá notificarlo a la investigadora a través del mismo correo electrónico mencionado. Nos pondremos en contacto con usted para confirmar que se le retira del estudio.

**Beneficios y/o riesgos**: Se espera que este estudio contribuya a:

- Comprender mejor el contexto de las aulas de Educación Infantil
- Proponer recomendaciones para legisladores y centros educativos que protejan y promuevan la salud mental de los docentes, con el fin de mejorar la calidad educativa en la primera infancia.
- Su participación le permitirá beneficiarse de la naturaleza reflexiva de estas actividades al pensar en su propia experiencia, tomando conciencia los factores de riesgo a los que se ve expuesto y qué factores de protección posee. Sus respuestas, además, podrán beneficiar a otros colegas y ofrecer contenido para futuras investigaciones científicas e intervenciones.

No vemos ningún riesgo potencial para usted, más que el tiempo que invierte.

**Confidencialidad de los datos aportados**

Los datos personales solicitados se refieren a datos sociodemográficos: sexo, edad, años de experiencia, estado civil, tipo de centro educativo escolar, ciclo y curso escolar. Serán recogidos sólo para la investigación y codificados para asegurar su anonimato. Por tanto, la información derivada de su participación en la investigación será estrictamente confidencial.

El consentimiento informado que deberá firmar le pedirá que confirme que comprende que su participación es voluntaria y que puede abandonar en cualquier momento el estudio; que ha comprendido esta carta informativa y que ha podido hacer las preguntas necesarias; que ha decidido participar en el grupo de discusión o entrevista personal; que su opinión puede ser utilizada aunque no se le identificará en ninguna parte del estudio; que no se compartirá ninguna información personal más allá de esta investigación y que los datos personales recogidos se anonimizarán para que no pueda ser identificada persona que participa.

El discurso que surja del grupo de discusión o la entrevista en profundidad serán grabados en un audio para ser transcrito literalmente, garantizando la máxima precisión del discurso. Después de su transcripción, las grabaciones se eliminarán. Los datos obtenidos del discurso también se anonimizarán, por lo que usted no será identificado en ningún momento. Sin embargo, si se retira del estudio después de que se haya llevado a cabo el grupo de discusión, no será posible eliminar su contribución debido a la naturaleza grupal de las conversaciones. En el caso de la entrevista en profundidad, será posible retirar sus aportaciones si el análisis de datos no se hubiera iniciado.

Todos los datos que se obtengan de esta investigación serán almacenados durante 5 años en ordenadores protegidos con contraseña y sólo podrán usarse para los objetivos propuestos en este estudio.

**Política de Protección de datos**

De acuerdo con la Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación biomédica y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, se garantizará el anonimato y la confidencialidad de toda la información generada. Se emplearán para ello códigos para los datos de los participantes y de las posibles organizaciones.

**Resultados y publicación de esta investigación**

Los resultados se presentarán en publicaciones académicas, sin incluir información que permita identificarle. Recibirá un resumen vía email de los hallazgos y conclusiones al finalizar el estudio.

**Más información y contacto**

Si tiene dudas, o necesita más información, puede contactar con la investigadora Fátima Guitart Escudero (Email: fguitart@comillas.edu. Teléfono: 610 976475).

*Gracias por considerar participar en esta investigación y contribuir a la mejora del bienestar de los docentes de Educación Infantil.*

## Anexo F: Carta informativa para directores de Ed. Infantil de la CAM

**Título del estudio**

Burnout y work engagement en los docentes de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid.

**Investigadoras principales**: Fátima Guitart Escudero (doctoranda), Isabel Muñoz San Roque (directora tesis), Ana García-Mina Freire (codirectora tesis) de la Universidad Pontificia Comillas.

**Introducción**

En los últimos años, algunos autores advierten que la calidad educativa está condicionada por la salud mental de los profesores. Al mismo tiempo, se están produciendo en las últimas décadas grandes cambios sociales y culturales que pueden estar influyendo en el desempeño profesional de los docentes.

Se le invita a participar en este estudio porque es director/a o coordinador de la etapa de Educación Infantil en un centro educativo de la Comunidad de Madrid. Usted es un excelente candidato para para lograr una mejor comprensión del bienestar de estos docentes relacionado con el burnout y work engagement generado ante de los desafíos y recursos existentes en el contexto educativo actual.

Para ayudarle a decidir si quiere participar o no, es importante que comprenda por qué se lleva a cabo esta investigación y lo que implica.

Por favor, lea atentamente esta información y pregunte cualquier duda antes de decidirse.

**Objetivo de esta investigación**

Este estudio tiene como objetivos:
1. Comprender factores que dificultan o facilitan el bienestar del docente de Educación Infantil.
2. Identificar recursos y apoyo disponibles que mejoren su desempeño profesional y bienestar.
3. Analizar el nivel de burnout y engagement de los maestros de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid, tanto del primer ciclo (0-3) como del segundo (3-6).

**Su participación**

Para lograr estos objetivos, se llevarán a cabo entrevistas individuales en profundidad y grupos de discusión con docentes Infantil en activo y a directores. En su caso, se le invitará a participar en una entrevista en profundidad, que consiste en un encuentro personal con el investigador en la que se le invita a expresar sus opiniones y vivencias sobre su percepción de los docentes de Educación Infantil en su desempeño profesional, siendo escuchado con el mayor respeto.

Duración de cada sesión: 90 a 120 minutos.

*Voluntariedad de la participación*: La decisión de participar es totalmente voluntaria. Si decidiera participar, deberá escribir un email o WhatsApp a la investigadora Fátima Guitart Escudero (fguitart@comillas.edu / 610 976475). Le responderemos comentándole:

- Las opciones que existen para facilitar su asistencia a la entrevista en profundidad.

- Las indicaciones sobre la firma de un consentimiento informado antes de la celebración la entrevista.

- La necesidad e importancia de rellenar un pequeño cuestionario acerca de su actividad como profesional de la Educación.

- La información sobre la fecha y el lugar de la entrevista.

Tiene derecho a retirarse en cualquier momento sin dar ninguna explicación y sin que sus derechos o atención se vean afectados. Si desea retirarse, sólo deberá notificarlo a la investigadora a través del mismo correo electrónico mencionado. Nos pondremos en contacto con usted para confirmar que se le retira del estudio.

**Beneficios y/o riesgos: Se espera que este estudio contribuya a:**

- Comprender mejor el contexto de las aulas de Educación Infantil
- Proponer recomendaciones para legisladores y centros educativos que protejan y promuevan la salud mental de estos docentes, con el fin de mejorar la calidad educativa en la primera infancia.
- Su participación le permitirá beneficiarse de la naturaleza reflexiva de esta actividad al pensar en su propia experiencia, tomando conciencia los factores de riesgo de protección que observa en su contexto laboral. Sus respuestas, además, podrán beneficiar a otros colegas y ofrecer contenido para futuras investigaciones científicas e intervenciones.

No vemos ningún riesgo potencial para usted, más que el tiempo que invierte.

**Confidencialidad de los datos aportados**

Los datos personales solicitados se refieren a datos sociodemográficos: sexo, edad, años de experiencia, estado civil, tipo de centro educativo escolar, ciclo y curso escolar. Serán recogidos sólo para la investigación y codificados para asegurar su anonimato. Por tanto, la información derivada de su participación en la investigación será estrictamente confidencial.

El consentimiento informado que deberá firmar le pedirá que confirme que comprende que su participación es voluntaria y que puede abandonar en cualquier momento el estudio; que ha comprendido esta carta informativa y que ha podido hacer las preguntas necesarias; que ha decidido participar en la entrevista personal; que su opinión puede ser utilizada aunque no se le identificará en ninguna parte del estudio; que no se compartirá ninguna información personal más allá de esta investigación y que los datos personales recogidos se anonimizarán para que no pueda ser identificada persona que participa.

El discurso que surja de la entrevista en profundidad será grabado en un audio para ser transcrito literalmente, garantizando así la máxima precisión del discurso. Después de su transcripción, las grabaciones se eliminarán. Los datos obtenidos del discurso también se anonimizarán, por lo que usted no será identificado en ningún momento. Sin embargo, si se retira del estudio después de que se haya llevado a cabo la entrevista en profundidad, será posible retirar sus aportaciones si el análisis de datos no se hubiera iniciado.

Todos los datos que se obtengan de esta investigación serán almacenados durante 5 años en ordenadores protegidos con contraseña y sólo podrán usarse para los objetivos propuestos en este estudio.

**Política de Protección de datos**

De acuerdo con la Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación biomédica y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, se garantizará el anonimato y la confidencialidad de toda la información generada. Se emplearán para ello códigos para los datos de los participantes y de las posibles organizaciones.

**Resultados y publicación de esta investigación**

Los resultados se presentarán en publicaciones académicas, sin incluir información que permita identificarle. Recibirá un resumen vía email de los hallazgos y conclusiones al finalizar el estudio.

**Más información y contacto**

Si tiene dudas, o necesita más información, puede contactar con la investigadora Fátima Guitart Escudero (Email: fguitart@comillas.edu. Teléfono: 610 976475).

*Gracias por considerar participar en esta investigación y contribuir a la mejora del bienestar de los docentes de Educación Infantil.*

## Anexo G. Consentimiento informado - Entrevista en profundidad

**Título del estudio:**

*Factores de riesgo y de protección en el burnout y work engagement de los docentes de Educación Infantil (0-6) de la Comunidad de Madrid*

**Investigadoras principales**: Fátima Guitart Escudero, Isabel Muñoz San Roque, Ana García-Mina Freire

**Institución:** Universidad Pontificia de Comillas

***Número de entrevista en profundidad***: _____

*Por favor, escriba una CRUZ (X) en la casilla correspondiente si está o no de acuerdo con el enunciado:*

| **ENUNCIADO** | **SI** | **NO** |
|---|---|---|
| He leído y comprendido la carta informativa sobre el estudio. | | |
| Me han dado la oportunidad de solicitar información y preguntar dudas acerca del estudio. | | |
| Estoy de acuerdo en tomar parte de esta investigación. | | |
| Acepto que mis datos sean utilizados sólo para los propósitos de este estudio. | | |
| Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo renunciar en cualquier momento sin dar explicaciones y sin temer ninguna represalia. | | |
| Entiendo que mi opinión se puede utilizar en los informes de investigación, pero que no podré ser identificado (p.ej. mi nombre no será nunca utilizado). Los datos que aporto serán anonimizados por la investigadora. | | |
| Comprendo que algunos datos sociodemográficos se recogerán sólo a efectos de los objetivos del estudio. | | |
| Soy consciente de que se va a grabar en audio la sesión en la que participo y que dichas grabaciones serán destruidas al término del estudio. | | |

**Datos personales requeridos:**

- Sexo:

□ Hombre

□ Mujer

□ Otro

- Edad: _____ años

- Experiencia laboral docente:

□ Básica: 0-3 años

□ Media: 4-15 años

□ Senior: 16- 25 años

□ Extra- senior: más de 25 años

- Estado civil:

□ Casado/a. Nº hijos_____

□ Soltero/a

□ Separado o divorciado. N.º hijos_____

□ Otro

- Puesto laboral:

□ Profesor/a Educación Infantil

□ Director/a o coordinador/a de Educación Infantil

- Tipo de centro educativo:

□ Público
□ Concertado
□ Privado

- Ciclo que imparte docencia:

□ 1º ciclo.
Por favor, señale también el curso: □ 0-1 años □ 1-2 años □ 2-3 años

□ 2º ciclo
Por favor, señale también el curso: □ 3 años □ 4 años □ 5 años

**Consentimiento informado:**

*Nombre del/la participante* _____

Firma del/la participante:

Lugar y fecha

_____

*Nombre del investigador*: _____

Firma del investigador:

Lugar y fecha

_____

## Anexo H. Consentimiento informado - Grupos de discusión

**Título del estudio:**

*Factores de riesgo y de protección en el burnout y work engagement de los docentes de Educación Infantil (0-6) de la Comunidad de Madrid.*

**Investigadoras principales**: Fátima Guitart Escudero, Isabel Muñoz San Roque, Ana García-Mina Freire.

**Institución:** Universidad Pontificia de Comillas

***N.º Identificación participante***: _____

*Por favor, escriba una CRUZ (X) en la casilla correspondiente si está o no de acuerdo con el enunciado:*

| **ENUNCIADO** | **SI** | **NO** |
|---|---|---|
| He leído y comprendido la carta informativa sobre el estudio. | | |
| Me han dado la oportunidad de solicitar información y preguntar dudas acerca del estudio. | | |
| Estoy de acuerdo en tomar parte de esta investigación. | | |
| Acepto que mis datos sean utilizados solo para los propósitos de este estudio. | | |
| Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo renunciar en cualquier momento sin dar explicaciones y sin temer ninguna represalia | | |
| Entiendo que mi opinión se puede utilizar en los informes de investigación, pero que no podré ser identificado (p.ej. mi nombre no será nunca utilizado). | | |
| Comprendo que mi anonimato no puede ser garantizado en este grupo de discusión, pero la información recogida por los investigadores se mantendrá confidencial y se pedirá a los participantes que mantenga la confidencialidad sobre la misma. Además, los datos que aporto serán anonimizados por la investigadora. | | |
| Entiendo que debo mantener la confidencialidad de lo hablado en el grupo de discusión. | | |
| Comprendo que algunos datos sociodemográficos se recogerán sólo a efectos de los objetivos del estudio. | | |
| Soy consciente de que se va a grabar en audio la sesión en la que participo y que dichas grabaciones serán destruidas al término del estudio. | | |

**Datos personales requeridos:**

- Sexo:

□ Hombre

□ Mujer

□ Otro

- Edad: _____ años

- Experiencia laboral:

□ Básica: 0-3 años

□ Media: 4-15 años

□ Senior: 16- 25 años

□ Extra- senior: más de 25 años

- Estado civil:

□ Casado/a. Nº hijos_____

□ Soltero/a

□ Separado o divorciado. N.º hijos_____

□ Otro

- Puesto laboral:

□ Profesor/a Educación Infantil

□ Otro: _____

- Tipo de centro educativo:

□ Público

□ Concertado

□ Privado

- Ciclo que imparte docencia:

□ 1º ciclo.

Por favor, señale también el curso: □ 0-1 años □ 1-2 años □ 2-3 años

□ 2º ciclo

Por favor, señale también el curso: □ 3 años □ 4 años □ 5 años

**Consentimiento informado:**

*Nombre del/la participante* _____

Firma del/la participante:

Lugar y fecha

_____

*Nombre del investigador*: _____

Firma del investigador:

Lugar y fecha

_____

**Anexo I. Guion entrevistas en profundidad**

Presentación:
Agradecimiento por la asistencia.
Presentación del investigador.
Presentación del tema de estudio.
Explicación de la dinámica de la entrevista:

- No existen respuestas incorrectas, todas tus opiniones y vivencias son valiosas.
- Nos interesa conocer y comprender de primera mano su realidad y su percepción como directivo/a de Educación Infantil que coordina y gestiona el trabajo de los docentes del 1º o 2º ciclo de esta primera etapa educativa. Por ello, su participación es muy importante. Creemos que su voz debe ser escuchada y nos parece que es interesante para el estudio.
- Estamos seguras de que como investigadoras va a ser una experiencia muy positiva y enriquecedora y confío y deseo que para usted también lo sea.

*Recuerdo de la grabación*, sólo del audio. Si es on-line también se graba el video (2 grabadoras): Se grabará en audio/video de la entrevista, si usted accede a ello y lo autoriza. En este tipo de investigaciones cualitativas el discurso es lo importante y cuanto mejor quede recogido, mejor será su comprensión. No obstante, ningún dato registrado le podrá identificar ya que se anonimizan, es decir, se eliminan o modifican aquellos datos que puedan identificarle, empleándose así en la investigación, con la finalidad de que no se asocien con usted, pero conservando el discurso.

Fecha: _____
Hora de inicio de la entrevista: _____
Hora fin de la entrevista: _____

***Temas:***

- GENERAL: INICIO

Para empezar, ¿podría decirme y describir qué puesto desempeña o ha desempeñado, en un centro escolar?

¿Me gustaría que me comentara por qué eligió ser director/a de Ed. Infantil? ¿Qué le llevó a ocupar ese puesto laboral?
¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo este puesto directivo?
¿Ha ejercido en algún momento de su vida profesional como docente de esta primera etapa educativa?

PERCEPCIÓN SOBRE LAS DIFERENCIAS/SIMILITUDES ENTRE CICLOS DE E.I.

¿Considera que la población en general valora a estos profesionales de 0-3 y de 3-6 años?

¿Por qué?

¿Cree que existen diferencias entre los ciclos a la hora de ser valorados? ¿Cuáles?
¿Cree que estos profesionales de la Educación de 0-6 años son necesarios en la sociedad de hoy? ¿Para qué sector de la población son más necesarios en su opinión?
La investigación científica afirma que la función docente en la primera infancia tiene dos vertientes, una relacionada con el cuidado y la otra con la dimensión educativa, ¿Según su perspectiva, qué opina la sociedad de estas dos funciones de estos/as maestros/as?
Y desde tu experiencia profesional como director/a, ¿qué valor les da a estas funciones?

BURNOUT

- *Agotamiento emocional*

¿Diría que sus profesores de Educación Infantil se sienten agotados emocionalmente en su tarea docente? En caso afirmativo: ¿Cuáles pueden ser las causas de este agotamiento?

- *Despersonalización o cinismo*

Desde su perspectiva como director/a, ¿Podría decirme si cree que las relaciones positivas o negativas de los docentes con sus alumnos afectan al desempeño laboral del profesorado? ¿De qué modo? ¿Y a su vida personal (del docente)?
¿Cómo cree que afectan a los docentes las relaciones con las familias de sus alumnos?
¿Cree que les motiva a seguir implicados en su trabajo? ¿Percibe que de alguna forma le afecte a su vida personal?
¿Piensa que los docentes son compasivos y empáticos con las situaciones personales de sus alumnos y familiares? ¿Le parece que existe reciprocidad en las familias hacia el profesorado?
¿Cómo describiría como directora, la relación con el equipo de profesores que lidera?
¿Cree que los docentes sienten apoyo profesional?
Desde la gestión organizativa del centro escolar, ¿qué apoyos reales recibe un docente en la escuela?
¿Cree que estos apoyos les ayudan a ser mejores docentes o quizá le parece que el desempeño profesional docente es independiente de cualquier tipo de apoyo?

- *Logro personal*

¿Cree que a los docentes de Educación Infantil sienten cierta decepción al darse cuenta de que su carrera profesional es bastante estable, es decir, no hay muchas posibilidades de promoción?
¿Alguna vez le han comentado sus docentes su deseo de cambiar de profesión? ¿Se ha producido o ha vivido esta situación de cambio de lugar/profesión en su experiencia profesional?

WORK ENGAGEMENT

- *Energía o vigor*

¿Existe algún momento, motivo o acontecimiento en la vida escolar que como director/a crea que impulsa y/o motive a los docentes de Ed. Infantil hacia una mejor dedicación laboral?

- *Implicación o persistencia*

En la actualidad, ¿considera que los docentes de Ed. Infantil se sienten implicados en su trabajo? ¿En qué cree que se involucran más: en las situaciones personales o en las académicas de sus alumnos?
Según su experiencia, ¿existe algún elemento o situación que genere en los docentes un aumento de persistencia o implicación en su tarea educativa y de cuidado?

- *Eficacia o absorción*

¿Podría decir que los docentes de Ed. Infantil se involucran plenamente en el aula, perdiendo incluso la noción del tiempo, y disfrutando de su trabajo?
¿Cree que para estos/as maestros/as su trabajo tiene sentido y merece la pena? ¿Por qué?

PERCEPCIÓN SOCIAL
En su centro escolar, ¿cómo cree que es la imagen de los profesores de Educación Infantil para las personas que forman el equipo directivo del colegio?
¿Cree que existe alguna diferencia en el trato, en las exigencias, en la carga y tipo de trabajo, etc. con el resto de las docentes de otras etapas educativas dentro del centro escolar? En caso afirmativo, ¿cuál?
Y desde su experiencia, ¿cómo son vistos por las familias de sus alumnos?

¿Y los alumnos, cómo cree que perciben a sus profesores/as de Educación Infantil? (En este punto sería interesante profundizar en el desarrollo del lenguaje, en la expresión del niño/a para preguntar cómo sabe si los alumnos aprenden con gusto/están contentos/tranquilos /felices o no con sus profesores/as?

DEMANDAS SOCIALES

Se comenta que las demandas sociales en la educación han aumentado. ¿Está de acuerdo?

¿Cómo vive usted como directora y cómo cree que viven los profesores de Educación Infantil estas demandas sociales?

Si tuviera que elegir alguna actitud y/o emoción que describa como se sienten actualmente sus docentes de Ed. Infantil, ¿cuál sería? ¿Por qué?

NUEVO ROL DOCENTE

Ante estas demandas y necesidades sociales, se comenta que existe un nuevo rol docente. ¿Está de acuerdo ¿cree que existe este nuevo rol docente en el profesor de Educación Infantil?

¿Qué nuevas competencias cree que le son exigidas?

TECNOLOGÍA, INTERNET

¿Cómo cree que viven los profesores de Ed. Infantil la presencia de la tecnología en las aulas?

¿Afecta tal vez en la elaboración de programaciones y actividades didácticas

¿En el juego y cuidado/entretenimiento de los niños?

En tú opinión, ¿cree que el desempeño profesional de los docentes de Ed. Infantil se ha visto fortalecido pedagógicamente desde que surge internet, las pizarras digitales, los PC en las aulas y/o las tabletas?

Estos nuevos elementos tecnológicos, ¿te parece que han favorecido la calidad educativa? ¿En qué sentido?

Se presencia en la educación, ¿ha mejorado el bienestar de los docentes? ¿Por qué?

LA COMUNICACIÓN:

¿Cree que ha cambiado la forma de comunicación en la escuela, tanto internamente en las relaciones que se generan dentro del claustro como externa, con las familias y los alumnos?

¿Cuáles serían los elementos novedosos en los últimos 25 años?

¿Cómo valoraría las nuevas formas de comunicación, incluidas emails o videollamadas, con: alumnos, familias, compañeros y equipo directivo?
¿Cree que estas nuevas formas de comunicación influyen en la calidad del desempeño profesional docente en la etapa de Ed. Infantil?
¿Podría enumerar algunos elementos positivos y negativos de la (nueva) forma de comunicación, que crea que podrían estar influyendo en la calidad educativa?

CAMBIOS LEGISLATIVOS
¿Diría que los cambios legislativos en educación afectan a los docentes de Educación Infantil? ¿Les ayudan a gestionar mejor su desempeño profesional? ¿Por qué?
¿Cree que ellos se ven reflejados en estos cambios legislativos como motores de la educación en el desarrollo integral de la primera infancia?

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Últimamente se lee en las redes y en las noticias la importancia de la inclusión en la educación. Desde tu visión como directora, ¿eres testigo de esta situación?
Cómo gestora, ¿consideras que los docentes de Ed. Infantil y los centros escolares poseen los suficientes recursos para atender y asumir el reto de esta necesidad social?
¿Se te ocurre algo diferente para mejorar/favorecer una adecuada inclusión?

Ya estamos terminando:

(PROTECTORES) ¿Podría ahora señalar algunos elementos que considere que podrían ayudar e inspiran a los profesores/as de Educación Infantil ser mejores profesionales en su día a día?
(RIESGOS) ¿Y cree que hay algo negativo que habría que eliminar el día a día de los docentes porque considera que les quita energía, o motivación para realizar su tarea educativa con calidad?

- CIERRE:

Desea expresar algo que crea que no le he preguntado y que pudiera estar relacionado con la salud mental o el bienestar de estos docentes de la ED. Infantil

Agradecimiento nuevamente por la asistencia y la participación.

Ofrecer el estudio cuando se publiquen resultados.

Notas finales del investigador:

**Anexo J. Guion grupos de discusión**

Presentación:
Agradecimiento por la asistencia.
Presentación del investigador.
Presentación del tema de estudio.
Explicación de la dinámica de la entrevista:

- No existen respuestas incorrectas, todas tus opiniones y vivencias son valiosas.
- Nos interesa conocer y comprender de primera mano vuestra realidad, la de los docentes del 1º/ 2º ciclo de Educación Infantil. Por ello, la participación de todos es importante, porque cada uno de vosotros sois únicos y tenéis una vivencia inigualable.
- Por favor, espero que para vosotros sea una experiencia interesante expresaros y escucharos unos a otros.
- -Importancia de hablar de uno en uno, al menos lo intentamos. El discurso es lo importante y cuanto mejor quede recogido, mejor será su comprensión.

*Recuerdo de la grabación*, sólo del audio. Si es on-line también se graba el video (2 grabadoras): Se grabará en audio/video de la entrevista, si usted accede a ello y lo autoriza. En este tipo de investigaciones cualitativas el discurso es lo importante y cuanto mejor quede recogido, mejor será su comprensión. No obstante, ningún dato registrado le podrá identificar ya que se anonimizan, es decir, se eliminan o modifican aquellos datos que puedan identificarle, empleándose así en la investigación, con la finalidad de que no se asocien con usted, pero conservando el discurso.
Incidir en el anonimato

Fecha: _____
Hora de inicio del grupo de discusión: _____
Hora fin del grupo de discusión: _____

**Temas**:

- GENERAL: INICIO

Para empezar, ¿qué os parece comentar algo de vuestra profesión docente? Por ejemplo,

¿En qué curso dais clase y por qué os hicisteis docentes o llegasteis a serlo?

¿Cómo vivís vuestro día a día en vuestros colegios? Por si ayuda, ¿podrías decir alguna actitud y/o emoción que describa vuestro trabajo diario.

BURNOUT.

- *Agotamiento emocional*

¿Diríais que os sentís agotados en vuestro trabajo? (En caso de que afirmen: ¿Cuándo? ¿Por qué?
¿Cómo diríais que es ese agotamiento: emocional, físico, psicológico, etc.

- *Cinismo-despersonalización*:

Relaciones con otros
Podríamos hablar ahora sobre las relaciones con vuestros alumnos: ¿Sentís que os afectan sus dificultades o situaciones personales?
Y las relaciones con vuestros compañeros ¿Cómo son? ¿Cómo las vivís?
¿Cómo percibís las relaciones con las familias de vuestros alumnos? ¿creéis que ha cambiado algo? ¿Os preocupa lo que les ocurre?
¿Cómo habéis sentido la relación con la DIRECIÓN Y/o el equipo directivo de vuestro centro?
¿De quién sentís mayor apoyo? ¿Creéis que estos apoyos os ayudan a ser mejores docentes o tal vez no está tan relacionado?

- *Logro personal o baja realización personal*

¿Tenéis algún otro proyecto profesional que os gustaría comenzar?
¿Algún sueño que os gustaría realizar relacionado con vuestra profesión?
¿Pensáis alguna vez en cambiar de profesión?

WORK ENGAGEMENT

- *Energía o vigor*

¿Existe en vuestro día a día en el colegio algún momento, actividad o periodo en el que os sintáis con mayor energía?
¿Pensáis que eso es un motivo para impulsaros a seguir trabajando más?

- *Implicación o persistencia*

¿Consideráis que sois docentes implicados en vuestro trabajo?

¿En qué momentos o situaciones creéis que se activa en vosotros mayor implicación y/o una actitud de persistencia en vuestra tarea educativa y de cuidado?

- *Eficacia o absorción*

¿Habéis sentido en vuestra vida profesional momentos de absorción, en lo que os sumergís en vuestro trabajo como maestros y en ese momento disfrutáis plenamente?
¿Podríais decir que os sentís felices en vuestro trabajo? ¿Por qué?

COMUNICACIÓN:
Podríais describir cómo son las formas de comunicación de hoy con: alumnos, familias, compañeros y equipo directivo. ¿Cómo las valoraríais?
¿Creéis que las formas de comunicación influyen en la calidad de vuestro desempeño profesional?
¿Alguna de ellas consideráis que favorece a la calidad de la educación? ¿Cuál? ¿Por qué?

TECNOLOGÍA, INTERNET
¿Cómo veis la tecnología en la comunicación?
¿Os parece que mejora o dificulta vuestra labor profesional? ¿Cuándo? ¿por qué?

CAMBIOS LEGISLATIVOS
Uno de sus objetivos es mejorar la calidad educativa de nuestro país
¿Cómo percibís los cambios legislativos que os afectan en el campo de la educación?
¿Os ayudan desde vuestra realidad a mejorar la calidad de la educación de la primera infancia?
¿Creéis que esos cambios tienen en cuenta vuestra capacidad profesional como docentes? Por ejemplo, favorecen vuestra motivación.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Últimamente se lee en las redes y en las noticias la importancia de la inclusión en la educación. Vosotros sois testigos de esta situación. ¿Qué os parece?
¿Consideráis que existen los suficientes recursos para atender a esta necesidad social?
¿Haríais algo diferente para mejorar/favorecer una adecuada inclusión?
NUEVO ROL DOCENTE
¿Cómo sentís que la sociedad trata a los docentes de Ed. Infantil?
¿Pensáis que existe un nuevo rol docente que exige nuevas competencias? ¿Podríais comentar qué es eso nuevo que sentís que os exige?

Hemos hablado de muchos aspectos relacionados con vuestro rol docente: alumnos, familias, compañeros, dirección, tecnologías, legislación:

(PROTECTORES) ¿Podríais ahora señalar de lo hablado algunos elementos que consideréis os ayudan e inspiran para ser mejores profesionales en vuestro día a día?
(RIESGOS) ¿Y algo negativo que consideréis que os quitan energía, o motivación para realizar vuestra tarea educativa con calidad?

- CIERRE:

Agradecimiento nuevamente por la asistencia y la participación
Ofrecer el estudio cuando se publiquen resultados

Notas finales del investigador

## Anexo K: Dictamen favorable Comité de Etica de la Universidad

COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

Madrid, 11 de diciembre de 2024

Dictamen 036/24-25

Para: Excmo. Vicerrector de Investigación y Profesorado

Asunto: Juicio del Comité de Ética acerca del proyecto titulado: "*BURN OUT* Y *WORK ENGAGEMENT* EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA COMUNIDAD DE MADRID", presentado por la doctoranda Dª. Fátima Guitart Escudero de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Pontificia Comillas, conforme al procedimiento establecido, habiendo sido valorado el caso por sus miembros, emite el siguiente DICTAMEN:

El proyecto salvaguarda la dignidad de las personas participantes en la investigación. Estas son docentes y directores de centros de educación infantil. El proyecto está bien justificado y sus objetivos resultan delimitados. Con motivo de la investigación los participantes podrán reflexionar sobre su papel como educadores y sobre su bienestar profesional. No existen riesgos para los participantes. La investigación no se efectúa con población vulnerable ni con menores de edad. Todas las preguntas que se formulan resultan pertinentes. Por tanto, el proyecto de investigación es conforme con los principios de la Declaración de Helsinki, en cuanto resultan mayores sus beneficios que sus riesgos.

Las personas con las que contacte la investigadora gozarán de absoluta libertad para decidir si intervienen o no en el estudio. Este se desarrolla con una doble metodología: de un lado, se aplicará un cuestionario con un programa informático que no recoge datos que permitan la identificación de los participantes, de modo que estos siempre permanecerán en el anonimato; de otro lado, se llevarán a cabo grupos de discusión y entrevistas en las que los participantes prestarán consentimiento informado. La investigadora se compromete a guardar confidencialidad y anonimicidad en la recogida de datos de este estudio, de manera que la identificación de los participantes no resulte posible. Las grabaciones que se efectúen durante la investigación se realizarán en modo audio y serán destruidas al término del estudio. La investigación es conforme con la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y demás legislación concordante.

*El proyecto merece un juicio de conformidad ética para una investigación de sus características, y cuenta con la aprobación de este Comité.*

Atentamente,

Dr. Miguel Grande Yáñez
Presidente

Dr. Raúl González Fabre
Secretario