

Magdalena Jiménez Ramírez
Rosa M.^a Rodríguez-Izquierdo
Mónica Torres Sánchez

Formación Profesional Dual en Educación Infantil

**Retos, experiencias y
políticas en perspectiva
comparada**

Formación Profesional Dual en Educación Infantil

Retos, experiencias y políticas
en perspectiva comparada

Magdalena Jiménez Ramírez,
Rosa M.^a Rodríguez-Izquierdo
y Mónica Torres Sánchez (coords.)

Formación Profesional Dual en Educación Infantil

Retos, experiencias y políticas
en perspectiva comparada

Colección Horizontes Universidad

Título: *Formación Profesional Dual en Educación Infantil. Retos, experiencias y políticas en perspectiva comparada*

Agradecimientos

Este libro ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación *Conectando el aprendizaje y el trabajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profesional dual en el ciclo formativo de la Educación Infantil* (P21_00162), financiado por la Junta de Andalucía –Consejería de Universidad, Investigación e Innovación– para el periodo 2022-2025.



Primera edición (papel): noviembre de 2025

Primera edición (PDF): mayo de 2026

© Magdalena Jiménez Ramírez, Rosa M.ª Rodríguez-Izquierdo
y Mónica Torres Sánchez (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de
Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.
Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



ISBN (papel): 978-84-1079-222-7
ISBN (PDF): 978-84-1079-223-4

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción. Entre la innovación educativa y el compromiso social: la FP Dual en Educación Infantil. . .	9
MAGDALENA JIMÉNEZ RAMÍREZ; ROSA M. ^a RODRÍGUEZ- IZQUIERDO; MÓNICA TORRES SÁNCHEZ	
I. La presencia masculina en la Educación y Atención a la Primera Infancia: perspectivas desde Alemania y Noruega.	19
TIM ROHRMANN; KARI EMILSEN; BIRGITTE LJUNGGREN	
II. La formación del profesorado de educación y cuidado de la primera infancia en Grecia: transformaciones, discontinuidades y perspectivas en un ámbito fragmentado.	49
EFSTRATÍA SOFOU	
III. La formación de personal cualificado para la educación y el cuidado de la primera infancia en Suecia. Enseñanza dual con dirección de la escuela. . . .	79
LÁZARO MORENO HERRERA; HARRY CEPHAS CHARSMAR	
IV. Análisis de los profesionales de FP en la Educación Infantil: una doble mirada formativa y laboral.	103
MÓNICA MOSO DÍEZ; ANTONIO MONDACA SOTO	

V. Ensayando antes de la universidad: transición al empleo de las estudiantes del CFGS en Educación Infantil en modalidad dual	123
DANIEL BARRIENTOS SÁNCHEZ	
VI. FP Dual en la formación profesional en España	141
FRANCESCA SALVÀ MUT; MARIA TUGORES QUES; ELENA QUINTANA MURCI	
VII. La FP Dual en Valencia: mujeres enseñando a mujeres a cuidar.	161
ELENA GIMÉNEZ URRACO; VICENT HORCAS LÓPEZ; ALMUDENA A. NAVAS SAURIN; MÍRIAM ABIÉTAR LÓPEZ	
VIII. La generación de conocimiento científico en la FP en las tesis doctorales (TESEO, 1976-2024)	179
VICTORIA EUGENIA ÁLVAREZ JIMÉNEZ; MARÍA DOLORES MOLINA POVEDA; CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO	
IX. Percepciones de las empresas sobre la Formación Profesional Dual en Técnico Superior en Educación Infantil. El caso de Andalucía	199
ROCÍO LORENTE GARCÍA; LAURA GUERRERO PUERTA	
X. La perspectiva del profesorado en la implementación de la Formación Profesional Dual en el ciclo de Educación Infantil: consideraciones, dificultades y retos.	219
JUAN GARCÍA-FUENTES; JESÚS GARCÍA JIMÉNEZ	
Notas biográficas autorías	239

Introducción

Entre la innovación educativa y el compromiso social: la FP Dual en Educación Infantil

MAGDALENA JIMÉNEZ RAMÍREZ
Universidad de Granada, España

ROSA M.^a RODRÍGUEZ-IZQUIERDO
Universidad Pablo de Olavide, España

MÓNICA TORRES SÁNCHEZ
Universidad de Málaga, España

La Formación Profesional Dual (en adelante, FP Dual) se ha consolidado en los últimos años como un espacio estratégico de encuentro entre la educación y el mundo laboral, especialmente en ámbitos sensibles como el de la educación infantil. El presente libro surge de un esfuerzo colectivo de investigación internacional que articula saberes, experiencias y políticas educativas para ofrecer una mirada comparada sobre cómo la FP Dual contribuye a la formación de profesionales en un sector clave para el desarrollo social. Al situar el análisis en el cruce de distintos niveles –el del estudiante-aprendiz, el organizativo y el sistémico–, esta obra no solo describe los procesos de implementación, sino que también aporta claves para comprender cómo se construyen, transfieren y (re)contextualizan las políticas educativas en realidades diversas, con particular atención a la experiencia española, andaluza y valenciana.

La obra titulada *Formación Profesional Dual en Educación Infantil: retos, experiencias y políticas en perspectiva comparada* forma parte del Proyecto de Excelencia Conectando el aprendizaje y el tra-

bajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profesional dual en el ciclo formativo de la Educación Infantil (P21_00162), financiado por la Junta de Andalucía –Consejería de Universidad, Investigación e Innovación–. El equipo lo han integrado investigadoras/es y colaboradoras/es de la Universidad de Granada (IP1), la Universidad de Málaga (IP2), la Universidad Pablo de Olavide, el Centro de Magisterio La Inmaculada (adscrito a la UGR), la Universidad de Valencia, además de universidades europeas de Suecia, Italia y Grecia. El proyecto de investigación ha contado con el informe favorable de la Comisión Ética en Investigación Humana (n.º 3962/CEIH/2024) de la Universidad de Granada.

El objetivo general del proyecto ha consistido en estudiar y describir el aprendizaje que tiene lugar en la relación entre la educación y el mundo del trabajo en tres diferentes niveles: a nivel individual, en la formación del estudiante-aprendiz; a nivel de los procesos organizativos que se desarrollan en las instituciones de educación y en las organizaciones de trabajo, y, finalmente, a nivel del funcionamiento y desarrollo en el propio sistema educativo, atendiendo a las políticas de FP Dual promovidas en España a nivel nacional y autonómico. Estas aportaciones de la investigación se han visto fortalecidas por la dimensión comparada del estudio tanto a nivel autonómico, donde se analiza el caso de Andalucía y Valencia, como europeo, con los casos de Alemania, Grecia y Suecia, considerados contextos clave para la FP (Dual) y su desarrollo en la educación infantil.

De manera específica, hemos analizado la organización de las experiencias de aprendizaje que se desarrollan en la modalidad dual del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, la conexión entre las instituciones educativas y las empresas que participan en la formación y las transiciones educativas que el estudiantado ha realizado hacia la Formación Profesional (en adelante, FP) en este ciclo formativo. Nos ha interesado conocer cómo todos estos procesos se (re)contextualizan desde la perspectiva de estudio de la transferencia de políticas y cómo se adaptan para la implementación del Grado Superior de Educación Infantil, un título formativo que, además, cuenta con una alta demanda dentro de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y que tiene unas características peculiares para impartirse en modalidad dual.

El presente libro ofrece un análisis riguroso y multidisciplinar sobre la FP Dual en el sector de la educación infantil, un ámbito históricamente feminizado y crucial para la formación de profesionales. El objetivo principal de esta obra es desentrañar los retos y oportunidades de la FP Dual, examinando su implementación desde diversas perspectivas para contribuir a un modelo más equitativo y eficiente. La estructura del libro es integral y está compuesta por un total de diez capítulos: se inicia con una visión internacional (capítulos I, II, III), explorando la presencia masculina en Educación y Atención a la Primera Infancia (ECEC –*Early Childhood Education and Care*–, por sus siglas en inglés) en Alemania y Noruega, la evolución de la formación del profesorado en Grecia y el modelo sueco, sentando así las bases para un análisis comparativo; continúa con el contexto español y los desafíos sistémicos de la FP Dual (capítulos IV, VI, VIII), abordando la trayectoria curricular y profesional en España, las limitaciones estructurales de la FP Dual nacional y el estado de la investigación sobre FP; la parte central del libro se enfoca en las experiencias y percepciones de los actores clave (capítulos V, VII, IX, X), detallando las motivaciones estudiantiles y el uso de la FP Dual como «ensayo» vocacional, las dinámicas de feminización y precarización del trabajo de cuidados en Valencia y las visiones del profesorado y empresas de Andalucía sobre la implementación, dificultades burocráticas y la necesidad de mayor coordinación y recursos.

Las ideas que cohesionan los capítulos son claras, la FP Dual se presenta como una herramienta prometedora para la profesionalización y la inserción laboral, aunque su potencial se ve desafiado por la feminización y precarización inherentes del sector de la educación infantil, planteando la necesidad de que la FP Dual aborde estas desigualdades de género. Un hilo conductor esencial es la urgencia de fortalecer la colaboración entre centros educativos y empresas y de proporcionar a docentes y tutoras el apoyo y la formación necesarios para gestionar la significativa carga burocrática y organizativa. Por ello, este libro aporta una mirada crítica y constructiva a la FP Dual en Educación Infantil, invitando a la reflexión sobre cómo optimizar la formación dual para que no solo satisfaga las demandas del mercado laboral, sino que también promueva la equidad, el reconocimiento y la calidad formativa en este sector fundamental.

El capítulo I, «La presencia masculina en la Educación y Atención a la Primera Infancia: perspectivas desde Alemania y Noruega», escrito por Tim Rohrmann, Kari Emilsen y Birgitte Ljunggren, ofrece una mirada comparada sobre la participación masculina en el ámbito de la Educación y Atención a la Primera Infancia (ECEC) en Alemania y Noruega, dos países con trayectorias y enfoques distintos en materia de igualdad de género. A partir de un análisis exhaustivo de investigaciones recientes y políticas públicas, se examinan las barreras estructurales, culturales y formativas que dificultan la incorporación de hombres a un sector altamente feminizado. El capítulo profundiza en las motivaciones de los varones que acceden a esta profesión, las estrategias desarrolladas para diversificar la plantilla, así como el potencial de los programas de FP Dual para mejorar el equilibrio de género. Se analizan casos específicos como el programa Chance Quereinstieg en Alemania y el modelo ABLU en Noruega, destacando tanto sus aportaciones como sus limitaciones. A lo largo del texto se aboga por integrar de forma explícita la perspectiva de género en el diseño e implementación de las políticas de FP, subrayando que la FP Dual, si bien no constituye una solución definitiva, puede ser una herramienta clave para avanzar hacia una mayor equidad en la ECEC.

En el capítulo II, «La formación del profesorado de educación y cuidado de la primera infancia en Grecia: transformaciones, discontinuidades y perspectivas en un ámbito fragmentado», su autora, Efstratía Sofou, examina la formación y la preparación profesional de los profesionales de la educación preescolar en Grecia, centrándose en el rango de edad de 4 a 6 años y haciendo una referencia paralela al rango de 0 a 4 años. Presta especial atención a los cambios institucionales e históricos, las trayectorias educativas, las dificultades para la aplicación práctica y las discontinuidades en las políticas de apoyo. El objetivo es situar el caso griego en un contexto más amplio de evaluación crítica, destacando la importancia de un sistema único y de calidad de formación profesional y atención para la primera infancia. Describe en detalle la formación del personal que trabaja en instituciones dedicadas a la educación y cuidado de la infancia y presenta, brevemente, la organización del sistema educativo en Grecia en función de la edad de los niños, la supervisión institucional y los tipos de servicios prestados. Entre otras cuestiones, conclu-

ye que la calidad en el sistema ECEC está directamente relacionada con la calidad, el nivel educativo y las condiciones laborales de las/los profesionales del sector, atendiendo a la importancia de un desarrollo profesional continuo como elemento clave para una fuerza laboral competente en el trabajo y cuidado de la infancia.

Lázaro Moreno Herrera y Harry Cephas Charsmar, autores del capítulo III, «La formación de personal cualificado para la educación y el cuidado de la primera infancia en Suecia. Enseñanza dual con dirección de la escuela», exploran la estructura y las características del sistema sueco de educación infantil, con especial énfasis en el perfil profesional de sus trabajadores y en el papel que desempeña la FP. A través de un análisis detallado de políticas educativas, estadísticas oficiales y estudios recientes, se describe un modelo que apuesta por la universalidad del acceso, la corresponsabilidad pública y la profesionalización del sector. Los autores examinan cómo se articulan las diferentes vías formativas para acceder al trabajo en la educación infantil, destacando tanto la formación universitaria como los itinerarios de FP. Asimismo, se abordan las condiciones laborales, la distribución de competencias entre niveles educativos y la relevancia social que adquiere el trabajo en este ámbito en Suecia. El capítulo proporciona claves para comprender las diferencias estructurales con respecto al modelo español y sugiere aprendizajes útiles para pensar la implementación de modalidades duales en contextos caracterizados por una mayor fragmentación institucional.

En el capítulo IV, «Análisis de los profesionales de FP en la educación infantil: una doble mirada formativa y laboral», Mónica Moso Díez y Antonio Mondaca Soto ofrecen un análisis exhaustivo del ciclo formativo de educación infantil en el sistema de FP española, centrado en su evolución histórica, estructura curricular y perfil profesional del técnico superior en Educación Infantil. A partir de una revisión crítica de la normativa educativa, datos estadísticos y bibliografía especializada, se describen los principales hitos legislativos que han configurado este ciclo, así como las tensiones persistentes entre los enfoques asistencial y educativo. El capítulo aborda también las vías de acceso a la profesión, las condiciones laborales del colectivo y las desigualdades territoriales que afectan al ejercicio profesional. Finalmen-

te, se analiza el modo en que la introducción de la FP Dual puede incidir en la cualificación y reconocimiento social de estos profesionales, subrayando los retos específicos que plantea su implantación en este ámbito.

Daniel Barrientos Sánchez, en el capítulo V, «Ensayando antes de la universidad: transición al empleo de las estudiantes del CFGS en Educación Infantil en modalidad dual», analiza la transición escuela-trabajo de las/os estudiantes del mencionado ciclo, con el objetivo de caracterizar sus perfiles de transición, motivaciones, expectativas y satisfacción. La metodología incluyó un cuestionario a 466 estudiantes de FP Dual en Cataluña en 2020, de los cuales 33 cursaban Educación Infantil. Los resultados identifican un perfil de «éxito retardado» en este grupo, caracterizado por una transición laboral prolongada con la intención de continuar estudios universitarios, utilizando la FP Dual como un «ensayo» de su vocación profesional para adquirir experiencia y conocimiento del mercado laboral antes de una inversión mayor en la universidad. A pesar de esta intención de proseguir la formación académica, muestran una alta satisfacción con el ciclo formativo y las tareas en la empresa, con sus expectativas cumplidas y una clara vocación profesional.

El capítulo VI, «FP Dual en la formación profesional en España», escrito por Francesca Salvà-Mut, Maria Tugores Ques y Elena Quintana Murcia, analiza la situación actual de la FP Dual en España desde una perspectiva crítica centrada en su desarrollo normativo, institucional y territorial. Las autoras abordan el proceso de implantación de la modalidad dual desde 2012 hasta la reciente aprobación de la Ley Orgánica 3/2022, examinando los principales factores que explican su evolución desigual en las distintas comunidades autónomas. A partir de fuentes documentales y estadísticas, el texto destaca las limitaciones estructurales del modelo, como la fragmentación de competencias, la débil implicación empresarial en ciertos sectores y la falta de continuidad en las políticas públicas. Además, se señalan las tensiones derivadas de la coexistencia entre la modalidad general y la dual, así como los riesgos de segmentación en el acceso al mercado laboral. El capítulo concluye con una reflexión sobre los desafíos pendientes para consolidar un modelo de FP Dual más coherente, equitativo y sostenible en el conjunto del sistema educativo español.

La contribución del capítulo VII que realizan Elena Giménez Urraco, Vicent Horcas López, Almudena A. Navas Saurin y Míriam Abiétar López, denominado «La FP Dual en Valencia: mujeres enseñando a mujeres a cuidar», tiene como objetivo analizar y describir cómo el aprendizaje en la FP Dual en el ciclo de Educación Infantil se relaciona con la feminización del sector de los cuidados. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo en el curso 2023-2024 en Valencia, utilizando un enfoque de métodos mixtos que incluyó análisis documental y 18 entrevistas en profundidad con directivos y tutores de 14 centros educativos. Los resultados se organizan en torno a tres ejes: la precarización de los cuidados, que se manifiesta en la baja inversión en la formación de educadoras y la preferencia por la rotación del personal por parte de las empresas, y la feminización de las transiciones educativas hacia el magisterio; las posibilidades curriculares, que muestran una alta flexibilidad y satisfacción para alumnado, empresas y centros, permitiendo a las empresas formar personal a bajo coste, y las necesidades curriculares, que revelan retos para el profesorado ante la nueva obligatoriedad de la dualización, como la resistencia a ceder contenidos, la insuficiencia de horas de tutorización y la carga burocrática. En conclusión, el estudio subraya cómo el sistema educativo, a través de la FP Dual en este sector, contribuye a la reproducción del orden de género global, perpetuando la feminización y precarización del trabajo de cuidados al asignar a las mujeres la responsabilidad de formar a otras mujeres en estas tareas con poca valoración.

El capítulo VIII de Victoria Eugenia Álvarez Jiménez, María Dolores Molina Poveda y Carmen Sanchidrián Blanco, titulado «La generación de conocimiento científico en la FP en las tesis doctorales (TESEO, 1976-2024)», ofrece un análisis de las investigaciones académicas realizadas en España sobre FP durante el periodo 2000-2022, centrado en una muestra de tesis doctorales. A través de una revisión sistemática de 84 tesis defendidas en universidades públicas españolas, las autoras examinan la evolución de los enfoques teóricos y metodológicos, así como los temas prioritarios abordados. El estudio revela una concentración temática en torno a la inserción laboral y la orientación profesional, junto a una escasa presencia de investigaciones sobre formación dual, innovación curricular o género. Asimismo, se constata una predominancia de diseños cualitativos y estudios de caso,

con un escaso aprovechamiento de fuentes estadísticas y comparaciones internacionales. El capítulo pone de relieve las limitaciones y tendencias del conocimiento académico generado en torno a la FP en España, y plantea recomendaciones para diversificar, profundizar y actualizar las líneas de investigación futuras.

La aportación en el capítulo IX de Rocío Lorente García y Laura Guerrero Puerta, titulado «Percepciones de las empresas sobre la Formación Profesional Dual en el técnico superior en Educación Infantil. El caso de Andalucía», se centra en las percepciones del profesorado de las escuelas infantiles que acogen estudiantes del ciclo formativo de Educación Infantil en la modalidad de FP Dual. A través de un estudio cualitativo basado en entrevistas en profundidad, las autoras analizan cómo interpretan estos profesionales el papel que desempeñan en la formación del alumnado como tutores de empresa o coordinadores, así como las dificultades y dilemas que afrontan en el desarrollo cotidiano de esta tarea. El texto pone de relieve la falta de orientación institucional, la ambigüedad de las funciones asignadas y la escasa coordinación con los centros educativos. Pese a ello, se identifican formas de implicación activa y compromiso pedagógico que permiten enriquecer la experiencia formativa del estudiantado. El capítulo contribuye a visibilizar el rol de las escuelas infantiles como agentes educativos en la FP Dual y plantea la necesidad de dotarlas de mayor reconocimiento, recursos y apoyo profesional.

Juan García-Fuentes y Jesús García Jiménez, en el último capítulo, «La perspectiva del profesorado en la implementación de la Formación Profesional Dual en el ciclo de Educación Infantil: consideraciones, dificultades y retos», investigan la perspectiva del profesorado sobre la FP Dual en el ciclo de Educación Infantil en Andalucía, buscando comprender su importancia para el empleo, las experiencias docentes y la contribución a la inclusión sociolaboral. Se empleó una metodología cualitativa, realizando 18 entrevistas en profundidad a directores/as y tutoras de centros educativos públicos, privados-concertados y un centro privado en el curso 2023-2024. Los resultados indican que, si bien la FP Dual es crucial para la empleabilidad, su implementación enfrenta desafíos significativos, como una alta carga burocrática y organizativa, falta de claridad administrativa y la percepción de que las empresas a veces ven al estudiantado como

personal de apoyo en lugar de aprendices. Además, se identifican limitaciones como la escasez de plazas públicas y la necesidad de mayor formación para el profesorado. A pesar de estas dificultades, se subraya la importancia de la colaboración entre centros y empresas para la calidad formativa y la adquisición de competencias, destacando que la FP Dual facilita un acercamiento más real al mercado laboral. En conclusión, la FP Dual es una política esencial que mejora la inserción laboral, pero requiere superar retos burocráticos y organizativos, así como fomentar una colaboración más estrecha y un entendimiento claro de los roles entre todos los actores implicados.

En síntesis, esta obra proporciona fundamentos teóricos y líneas de investigación para analizar las experiencias contextualizadas en la formación de profesionales de la Educación Infantil a partir de la modalidad dual de FP. De la misma manera, se abordan algunas de las problemáticas relacionadas con la formación de las profesionales que trabajan en la educación infantil, entre ellos, la feminización y la reproducción de los roles de género en la formación, la relación entre los planteamientos asistenciales, de cuidado y educativos y su incidencia directa en la formación y en la profesionalización. La formación dual puede ser una oportunidad para mejorar la formación en colaboración con las escuelas infantiles, aunque, para ello, es pertinente considerar las limitaciones manifestadas desde la investigación por los agentes implicados y establecer un plan de acción para atender a los retos pendientes de la política de FP Dual en el ciclo formativo de Educación Infantil al ser un sector poco investigado.

Esperamos que el recorrido que se despliega en los capítulos permita al lector adentrarse en un panorama complejo y plural, en el que confluyen trayectorias internacionales, perspectivas locales y voces de los propios protagonistas del proceso formativo. La riqueza del texto radica precisamente en ese enfoque comparado y en la integración de miradas múltiples, que hacen posible identificar tanto los avances como las tensiones que atraviesan la FP Dual en Educación Infantil. En definitiva, este libro constituye una aportación imprescindible para investigadores, responsables políticos y profesionales interesados en pensar críticamente los retos de la FP Dual, al tiempo que abre horizontes para seguir fortaleciendo la vinculación entre aprendizaje y trabajo en contextos educativos y sociales en transformación.

Agradecemos a todas las autoras y autores la participación en este libro, promovido y financiado por el proyecto P21_00162 de la Junta de Andalucía –Consejería de Universidad, Investigación e Innovación–, en el que también han colaborado otros investigadores expertos en la materia. También mostramos nuestra gratitud a las personas entrevistadas por su compromiso e interés por participar en la investigación, reflexionando desde sus experiencias y prácticas profesionales, que ha permitido generar y aportar conocimiento sobre el desarrollo de la FP Dual en sectores vinculados a los cuidados y la educación de la infancia y a la formación de profesionales. Sin sus discursos, sus percepciones e interpretaciones sobre las oportunidades, pero también sobre los desafíos que implica la implementación de la FP Dual en el ciclo formativo de Grado Superior en Educación Infantil, esta investigación no hubiera sido posible. Gracias por ello.

La presencia masculina en la Educación y Atención a la Primera Infancia: perspectivas desde Alemania y Noruega

TIM ROHRMANN

University of Applied Sciences and Arts Hildesheim, Alemania

KARI EMILSEN

Queen Maud University College
of Early Childhood Education (QMUC), Noruega

BIRGITTE LJUNGGREN

Queen Maud University College
of Early Childhood Education (QMUC), Noruega

1. Introducción

En toda Europa, la Educación y Atención a la Primera Infancia (ECEC, por sus siglas en inglés) sigue siendo uno de los sectores más segregados por género del mercado laboral. Aunque la igualdad de género es un valor central en muchos países, los esfuerzos por incrementar el número de hombres en este ámbito han tenido resultados limitados. Este capítulo explora cómo los patrones de género, las orientaciones vocacionales, las trayectorias formativas, las condiciones estructurales del sector y las estrategias nacionales interactúan para influir en la participación de los hombres en la ECEC. A partir de investigaciones internacionales y de una comparación entre los casos de Noruega y Alemania, se analiza cómo las expectativas culturales y las intervenciones políticas afectan la captación, formación y permanencia de varones en este campo profesional. Se presta especial aten-

ción a los nuevos enfoques de la Formación Profesional Dual (FP Dual). Analizamos si, y en qué medida, estos programas pueden contribuir a la igualdad de género en la ECEC y a un mayor equilibrio de género en el conjunto del personal, así como los obstáculos que deben considerarse.

Existe una gran demanda de profesionales en el sector de la ECEC, y muchos países están recurriendo a vías alternativas de acceso como forma de atraer a nuevos grupos. La FP Dual combina formación teórica en centros educativos con aprendizaje práctico en entornos laborales. Esta modalidad es prioritaria en los discursos políticos sobre el desarrollo del personal en el contexto europeo (Martínez-Izquierdo y Torres Sánchez, 2022). Ampliamente implementado en países como Alemania, Austria y Suiza, el modelo ha sido elogiado por su capacidad para reducir la distancia entre formación y empleo, especialmente en profesiones técnicas y especializadas (Aleman Falcón y Calcines-Piñero, 2022; Protsch y Solga, 2015). Aunque la FP Dual ha sido más frecuente en niveles postsecundarios no universitarios (nivel ISCED 4) y de ciclo corto terciario (nivel ISCED 5), actualmente está ganando terreno también en niveles superiores de educación (CEDEFOP, 2024).

Al examinar las diferencias de género en las trayectorias formativas hacia la ECEC, el papel del género se hace evidente ya desde la orientación vocacional en la adolescencia. Para muchos jóvenes varones, la remuneración durante la formación es un factor decisivo en sus elecciones profesionales. Los programas duales, que normalmente incluyen trabajo remunerado en entornos reales, pueden resultarles más atractivos. Sin embargo, investigaciones internacionales muestran que muchos hombres optan por la ECEC como segunda carrera (Brody et al., 2021). Como señala la investigadora danesa Wohlgemuth Gerner (2015), los hombres reportan una amplia variedad de motivaciones personales para dedicarse a este ámbito. En un estudio alemán, Cremers, et al. (2012) documentan diferencias significativas entre hombres y mujeres que cambian de carrera: muchos de los varones entrevistados habían trabajado previamente en profesiones tradicionalmente «masculinas», pero decidieron dar el salto hacia profesiones vinculadas al cuidado y la educación, a menudo influenciados por experiencias personales positivas con niños/as en contextos familiares o de voluntariado. En contraste,

para muchas mujeres la ECEC es su primera elección profesional, y en los casos de reconversión, suele ser consecuencia de situaciones de desempleo u otras desventajas en el mercado laboral (Cremers, et al., 2012, p. 36).

Para realizar comparaciones internacionales, es importante tener en cuenta que los niveles de cualificación exigidos en ECEC varían dentro y entre países. En Noruega, como en la mayoría de los países, se considera una profesión universitaria; mientras que en Alemania, la mayoría del personal se forma en escuelas de formación profesional terciaria. Esta diferencia también influye en la forma de entender e implementar la FP Dual, y debe considerarse al comparar estrategias y medidas a nivel internacional.

Este capítulo, organizado en seis secciones temáticas, aborda las tendencias nacionales e internacionales sobre género en el personal de ECEC, las elecciones vocacionales de los jóvenes según el género, las estrategias para diversificar la plantilla y la FP Dual como posible vía para lograr un mayor equilibrio. Se analiza cómo niños y hombres perciben estas profesiones, se presenta un panorama de estrategias de captación y se examinan los recientes enfoques duales desde una perspectiva de género. Finalmente, se discuten las medidas necesarias para fomentar una plantilla más diversa en términos de género.

2. Una plantilla feminizada: perspectivas internacionales sobre mujeres y hombres en la ECEC

La fuerza laboral global de la ECEC presenta un marcado desequilibrio de género, con mujeres conformando la inmensa mayoría del personal en prácticamente todos los contextos nacionales. En la mayoría de los países, menos del 3 % del personal de ECEC son hombres, lo que convierte a este ámbito en uno de los más segregados por género del mercado laboral (OECD, 2024, p. 441; Rohrmann, et al., 2021, p. 33). Esta feminización tiene raíces históricas, culturales y estructurales profundas, y se mantiene de forma notable a pesar de las reiteradas aspiraciones políticas a favor de una mayor diversidad de género (Cameron, 2001; European Commission Network on Childcare, 1996; OECD, 2019).

Aunque a menudo se explica por el bajo estatus y los salarios limitados del sector, el desequilibrio de género en la ECEC refleja asociaciones culturales más amplias entre el cuidado y la feminidad. Las investigaciones muestran que los hombres que acceden al sector a menudo se enfrentan a escrutinio por razón de género, aislamiento y dudas sobre sus motivaciones profesionales (Brody et al., 2021; Koch y Farquhar, 2015). Estas experiencias contribuyen a altas tasas de abandono y refuerzan la percepción de que la ECEC es un «trabajo de mujeres» (Warin y Adrian, 2017; Sullivan et al., 2023).

Las consecuencias de una plantilla altamente feminizada van más allá de la mera composición demográfica. A nivel organizativo, los equipos homogéneos en términos de género pueden carecer de la diversidad de perspectivas que ofrecen los entornos mixtos, y pueden perder oportunidades para una práctica pedagógica que reflexione sobre el género (Rohrmann, 2020). Desde una perspectiva social, la presencia casi exclusiva de mujeres en roles de cuidado puede reforzar normas de género tradicionales en la infancia y perpetuar la segregación ocupacional en el mercado laboral.

Este desequilibrio también se evidencia en el sistema educativo. Los hombres están significativamente infrarrepresentados en los programas de formación docente en ECEC, y muchos jóvenes continúan optando por trayectorias profesionales asociadas a su género. Emilsen, et al. (2020) muestran que, en Noruega, las tasas de abandono entre los varones en programas de formación en ECEC son especialmente altas durante el primer año. Los resultados indican que factores como la motivación para estudiar, la falta de sentido de pertenencia y las expectativas sociales asociadas a la masculinidad contribuyen a este abandono. Los estudiantes varones podrían beneficiarse de experiencias tempranas y de la presencia de modelos masculinos visibles, lo que subraya el valor de una captación dirigida y de apoyos estructurados.

Investigaciones recientes han buscado comprender mejor qué factores atraen y retienen a los hombres en la ECEC. Montecino et al. (2024) identifican una interacción compleja entre motivación personal, apoyo social y cultura institucional. La captación, por sí sola, no basta. Haines et al. (2024) argumentan que una diversificación de género sostenible requiere cambios sistémicos

que incluyan políticas específicas, entornos formativos inclusivos y narrativas públicas que normalicen la presencia masculina en profesiones de cuidado. En el contexto noruego, Emilsen et al. (2023) destacan la necesidad de estrategias deliberadas de captación y de liderazgos inclusivos para promover el equilibrio de género en la ECEC.

Bhana et al. (2022) analizan los desafíos de género que enfrentan los hombres en una profesión predominantemente femenina. Los educadores varones deben navegar un terreno complejo marcado por sospechas sociales, estereotipos de género y aislamiento emocional. Sus motivaciones para trabajar con la infancia son frecuentemente cuestionadas, y deben reafirmar constantemente su legitimidad y profesionalidad en el campo. Esta dinámica de género no solo afecta su permanencia, sino que también refuerza la percepción de que la ECEC es un ámbito exclusivo de mujeres, lo que disuade aún más la participación masculina.

Dado que la infancia es cada vez más reconocida como una etapa activa en la construcción social del género y del cuidado, investigaciones recientes están comenzando a incorporar las perspectivas de los propios niños y niñas. Comprender cómo perciben y responden a educadores de distinto género ofrece claves valiosas para analizar cómo se construyen los significados de género en los entornos de aprendizaje temprano (Brody et al., 2025).

Los avances hacia un mayor equilibrio de género han sido desiguales. En países como Noruega, Alemania o Turquía, la proporción de hombres en ECEC ha aumentado ligeramente, aunque la expansión general del sector hace que su peso relativo siga siendo reducido. En contraste, se observa poca evolución en Reino Unido, Irlanda o Estados Unidos, donde las normas culturales y la limitada atención política dificultan la captación masculina (Peeters et al. 2015; Rohrmann et al., 2021).

Una fuerza laboral más diversa en términos de género puede mejorar la calidad pedagógica, ofrecer modelos inclusivos de relaciones de género para la infancia y contribuir a un mercado laboral más equitativo. Por ello, abordar la feminización de la ECEC debe entenderse como una prioridad tanto para la política educativa como para las estrategias de igualdad de género.

3. Más hombres en la ECEC: avances en Noruega y Alemania

La captación de hombres para trabajar en la ECEC ha seguido trayectorias algo convergentes en Noruega y Alemania, en estrecha relación con las políticas de igualdad de género en cada país. En las comparaciones internacionales sobre igualdad de género, los países nórdicos ocupan sistemáticamente los primeros puestos. Actualmente, Noruega ocupa el tercer lugar en Europa y a nivel global, mientras que Alemania se sitúa en la quinta posición regional y la séptima a nivel mundial (Pal et al., 2024).

En los países nórdicos, las estrategias para promover la equidad de género están institucionalizadas en múltiples ámbitos sociales. Existe un discurso ampliamente compartido sobre la importancia de que tanto hombres como mujeres participen en el cuidado y la crianza de los niños y niñas (Fitzgerald et al., 2020; van der Gaag et al., 2023). No obstante, a pesar del fuerte compromiso con la igualdad de género en los países nórdicos y en Alemania, muchos sectores laborales siguen marcados por la segregación de género, con una clara sobrerrepresentación femenina en ámbitos del sector público como la educación.

Durante las últimas dos décadas, el gobierno noruego ha implementado distintas estrategias para aumentar la proporción de hombres en la ECEC (*barnehage*, en noruego) con el objetivo declarado de alcanzar un 20 % de personal pedagógico masculino (Emilsen, 2012). Esta meta fue respaldada jurídicamente mediante leyes y planes marco. La antigua sección tercera de la Ley de Igualdad de Género de Noruega (Emilsen, 2012, p. 373) autorizaba a los centros de ECEC a aplicar «cuotas moderadas» a favor de los hombres, incluyendo la contratación preferente; aunque esta disposición ya no está vigente. Además, el objetivo de lograr un equilibrio más equitativo entre hombres y mujeres en el personal de ECEC fue recogido en cuatro planes de acción sobre igualdad de género, acompañados de medidas financiadas públicamente.

Entre 2001 y 2014, se desarrollaron cuatro planes de acción consecutivos que fomentaron la contratación de hombres en la ECEC, crearon redes nacionales de «Hombres en la educación infantil» (*Menn i barnehagen*), establecieron el equilibrio de gé-

nero como parte integral de la calidad y el desarrollo pedagógico en los centros infantiles y ampliaron las medidas de igualdad a otros sectores sociales, todo ello manteniendo como meta el 20 % de varones en el personal.

En conjunto, este paquete de medidas a largo plazo logró un impacto parcial: entre 2000 y 2014, el número de hombres empleados en jardines de infancia noruegos se triplicó. Sin embargo, su porcentaje sobre el total del personal solo creció del 4,9 % al 8,6 %, ya que la cantidad total de profesionales –incluidas las mujeres– aumentó significativamente en ese mismo periodo (Rohrmann et al., 2023). Así, aunque Noruega cuenta con la proporción más alta de hombres en la ECEC a nivel mundial, no se alcanzó el objetivo del 20 % de representación masculina.

En Alemania, la tendencia ha sido más positiva en términos relativos: el número de hombres en la profesión ha crecido lenta pero sostenidamente durante años. Actualmente, alrededor de 65 000 hombres trabajan en jardines de infancia alemanes, lo que representa un 8,5 % del total del personal (Statistisches Bundesamt, 2025), frente a menos del 3 % hace dos décadas. Este avance se atribuye en parte al exitoso programa «Hombres en las Kitas» (*Mehr Männer in Kitas*), financiado por el Ministerio Federal de Familia, Mayores, Mujeres y Juventud (BMFSFJ). Tras la creación de una oficina nacional de coordinación en 2010, el proyecto –cofinanciado por el Fondo Social Europeo entre 2011 y 2013– puso en marcha 16 proyectos piloto regionales. Estos desarrollaron múltiples estrategias para captar y retener personal masculino, así como para fomentar la igualdad de género a nivel local y regional (*Koordinationsstelle «Männer in Kitas»*, 2013/2014).

Desde entonces, tanto el número de hombres trabajando en la ECEC como el de varones inscritos en programas de formación profesional en este ámbito ha crecido notablemente. A pesar de estos avances, el BMFSFJ (2019) sigue citando a Noruega como modelo de buenas prácticas, sin poner en valor los logros propios, y ha dejado de impulsar iniciativas al respecto. La oficina nacional de coordinación no fue mantenida y, aunque persisten algunas iniciativas a nivel regional, el intercambio nacional se realiza ahora únicamente de forma voluntaria. Preocupa que el impulso logrado durante la última década se debilite, tal como ocurrió en Noruega una década antes.

4. Orientaciones vocacionales de chicos y chicas

Las investigaciones indican que los roles de género tradicionales siguen influyendo en las elecciones educativas y profesionales de los y las jóvenes. En el ámbito de la ECEC, existen evidencias de que las preferencias y actitudes hacia estas profesiones se configuran desde edades tempranas. Según los estudios PISA, «las alumnas de 15 años tienen, en promedio, 16 veces más probabilidades que los alumnos varones de declarar que quieren trabajar como maestras de preescolar o cuidadoras infantiles en su futura carrera» (OECD, 2019, p. 30).

En el sistema alemán de FP Dual, muchas profesiones están marcadamente masculinizadas o feminizadas (Wippermann, 2014, p. 129). Si bien los análisis a largo plazo muestran un incremento de elecciones profesionales menos estereotipadas por parte de las jóvenes, el número de hombres que accede a ámbitos dominados por mujeres sigue siendo reducido (Wippermann, 2014, p. 229). Estadísticas recientes indican que 15 de las 25 profesiones de formación más comunes en Alemania continúan presentando una fuerte segregación de género (WSI GenderDatenPortal, 2024).

Noruega, considerado uno de los países más igualitarios del mundo, tampoco escapa a este patrón. Investigaciones recientes muestran que las normas de género tradicionales persisten, y que tanto chicos como chicas tienden a elegir trayectorias profesionales alineadas con los estereotipos de género. Además, existen diferencias sistemáticas entre la juventud urbana y rural en la forma en que abordan sus decisiones vocacionales, particularmente en relación con la presión social y las actitudes hacia la formación profesional (Bakke, 2023). Esto coincide con los hallazgos anteriores de Huang (2009), quien mostró que las aspiraciones profesionales del alumnado noruego estaban claramente segregadas por género y reflejaban expectativas persistentes sobre los trabajos «adecuados» para chicos y chicas.

¿Cuáles son las causas de estas disparidades? Investigaciones realizadas en varios países muestran que, aunque hay muchas similitudes entre adolescentes de distintos géneros, los chicos suelen valorar más el salario y las oportunidades de carrera, mientras que para las chicas son más importantes un buen ambiente laboral y disfrutar del trabajo (Aigner y Rohrmann, 2012,

p. 63f.; Straub et al., 2021, p. 32). Oechsle (2009a) critica que muchas investigaciones sobre elecciones profesionales ignoren la planificación de la vida privada. Las trayectorias y decisiones profesionales de las chicas son difícilmente comprensibles sin considerar aspectos como la conciliación familiar, las imágenes sociales de feminidad y masculinidad y las orientaciones vinculadas al género. Tradicionalmente, la compatibilidad entre vida familiar y laboral ha sido más relevante para las jóvenes que para sus pares masculinos (Oechsle, 2009a, p. 27). Sin embargo, estudios de las últimas dos décadas muestran que la planificación vital y la conciliación se han vuelto relevantes también para chicos y hombres jóvenes, al menos en países nórdicos y centro-europeos (Aigner y Rohrmann, 2012; BMFSFJ, 2021; Bratterud et al., 2006). Scholand y Thielen (2022) añaden que, hoy en día, la aceptación social de las profesiones ha cobrado importancia, independientemente de sus connotaciones de género.

En consecuencia, los investigadores reconocen que las orientaciones individuales hacia el trabajo y el diseño de la carrera profesional son cada vez más significativas entre los jóvenes. Oechsle (2009b, p. 69) identifica tres tipos de orientación en la transición entre la escuela y la formación posterior: «orientación al mercado laboral», «orientación al equilibrio» y «orientación al sujeto». Es necesario investigar cómo se relacionan estas orientaciones con el interés de los chicos por profesiones tradicionales o no tradicionales. Los chicos que han tenido experiencias previas en ámbitos sociales –por ejemplo, a través de prácticas en centros de ECEC o familiares que trabajan en profesiones de cuidado– muestran mayor interés en carreras relacionadas (Aigner y Rohrmann, 2012; Cremers y Díaz, 2012; Scholand y Thielen, 2022).

La iniciativa de género de la OCDE «Closing the Gender Gap» sostiene que las diferencias de género en las elecciones vocacionales están

profundamente arraigadas en normas culturales presentes en todos los niveles socioeconómicos. Cambiar las actitudes y comportamientos del alumnado es, por tanto, un reto especialmente difícil, que exige un esfuerzo considerable por parte de padres y docentes para transformar las nociones estereotipadas sobre lo que se espera que hagan bien y disfruten chicos y chicas. (OECD, 2013, p. 106).

Desafortunadamente, los sistemas actuales de orientación profesional a menudo refuerzan las elecciones estereotipadas en lugar de abrir nuevas posibilidades, especialmente para los chicos. Los propios adolescentes critican la falta general de información y apoyo personalizado (WSI GenderDatenPortal, 2024). El informe de la OCDE (2013) propone incluir cursos de sensibilización de género y enfoques de transversalización del género (*gender mainstreaming*) en los programas de formación del profesorado y en los materiales educativos. En la misma línea, Schiltz (2012) así como Faulstich-Wieland y Scholand (2017) abogan por una orientación vocacional sensible al género.

5. Escasez de profesionales y programas para atraer una plantilla más diversa

Durante la última década, numerosos países han enfrentado una escasez de personal en el ámbito de la ECEC debido al considerable aumento en la participación de niños y niñas en estos servicios. En algunos casos, se ha ampliado la cobertura para incluir a la población infantil menor de tres años, mientras que otros países luchan por garantizar suficientes plazas a partir de dicha edad. Este crecimiento ha llevado a un incremento de los requisitos de cualificación para ejercer profesionalmente en el sector (OECD, 2019). Aun así, el trabajo en la ECEC suele estar caracterizado por condiciones laborales precarias, bajos salarios y escasas oportunidades de desarrollo profesional, lo que contribuye a elevadas tasas de rotación (Brody et al., 2021; McDonald et al., 2018; Totenhagen et al., 2016). El proyecto SEEPRO 3 documenta la escasez de personal en la mayoría de países europeos (Oberhuemer y Schreyer, 2025).

Este panorama ha llevado a la puesta en marcha de estrategias, programas y medidas orientadas a captar más profesionales para el sector. Algunas de estas iniciativas buscan atraer una plantilla más diversa, centrándose en grupos infrarrepresentados. Dependiendo del contexto nacional, esto incluye a personas con origen migrante, personas en proceso de reconversión profesional (*job shifters*) y hombres. El informe de la OCDE (2019) *Good Practice for Good Jobs in ECEC* menciona el potencial de

profesionales con experiencia previa en sectores distintos a la ECEC, y anima a los países a «esforzarse más por atraer a hombres a la ECEC» (p. 7). Varios países han impulsado programas para captar tanto a jóvenes como a personas en proceso de cambio de trayectoria profesional. No obstante, la ausencia de remuneración durante los periodos de formación –que suelen durar dos o tres años– sigue siendo un obstáculo importante.

En consecuencia, la OCDE propone ofrecer «vías alternativas de acceso ... para personas con talento que no estén dispuestas o no puedan asumir una formación inicial prolongada y no remunerada» como una de las cinco estrategias para captar personal cualificado (OECD, 2019, p. 6). Se sugiere adaptar los programas para que combinen el trabajo en contextos de ECEC con la formación en escuelas profesionales o universidades. La OCDE afirma: «Esto, probablemente, resultará especialmente atractivo para jóvenes sin las cualificaciones requeridas para ingresar en programas completos de formación inicial» (2019, p. 27). Existen ejemplos de programas con este enfoque en varios países.

Las estrategias de captación, sin embargo, varían considerablemente entre países y entre niveles nacionales y regionales. En Noruega, por ejemplo, la captación para la formación docente es una responsabilidad compartida entre las autoridades nacionales, las instituciones de educación superior, los empleadores locales y las organizaciones profesionales (Kunnskapsdepartementet, 2023). La estrategia nacional para la captación de la formación docente y la profesión docente subraya la necesidad de esfuerzos coordinados para asegurar que la formación docente sea accesible, orientada a la práctica y representativa de la diversidad social.

En Alemania, el Ministerio Federal de Familia, Mayores, Mujeres y Juventud ha implementado dos grandes programas financiados por el Fondo Social Europeo (FSE) orientados a diversificar la plantilla de la ECEC. El primero fue el programa «Hombres en las Kitas» (2010-2013) (Icken, 2012; Rohrmann, 2014), ya mencionado, que logró captar tanto a hombres para trabajar en la ECEC como para incorporarse a la formación profesional en este ámbito. Uno de sus hallazgos clave fue que muchos hombres con trayectorias profesionales previas estaban interesados en cambiar al ámbito de la ECEC, pero no podían permitirse dos o tres años de formación no remunerada. Como respuesta,

se desarrolló el programa sucesor Chance Quereinstieg (la reconversión profesional como oportunidad) (2013-2019), centrado en quienes querían cambiar de profesión. Este programa ofrecía nuevas vías de acceso al sector, financiando itinerarios de formación dual en ECEC dirigidos a personas con experiencia previa en otros ámbitos profesionales (Krabel et al., 2018). Aunque se dirigía tanto a hombres como a mujeres, el programa puso un énfasis especial en la sensibilidad de género y la diversidad, lo que resultó en una mayor proporción de participantes varones en comparación con las vías de formación convencionales. Esta iniciativa nacional promovió e impulsó la implementación de múltiples enfoques duales de FP en todos los Estados federados.

6. Enfoques de Formación Profesional Dual en Alemania

El sistema alemán de FP Dual es ampliamente reconocido por su combinación de formación en el lugar de trabajo y enseñanza en escuelas profesionales (Alemán-Falcón, 2022; Protsch y Solga, 2015). Aunque este modelo tiene una larga y exitosa trayectoria en ámbitos técnicos y artesanales, no ocurre lo mismo en profesiones sociales dominadas por mujeres, como la enfermería o la ECEC. En estos campos, predominan los programas escolares a tiempo completo, que incluyen largos periodos de prácticas no remuneradas como parte de la formación (Servicestelle der Initiative Klischeefrei, 2024). En el contexto de la ECEC, estas trayectorias formativas sin salario resultan poco atractivas para los y las adolescentes, especialmente para los jóvenes varones (Aigner y Rohrmann, 2012; Cremers et al., 2012; Ostendorf, 2016).

Uno de los primeros enfoques exitosos en Alemania para atraer a más hombres al sector de la ECEC fue un programa de formación dual dirigido a hombres desempleados, que los capacitaba para trabajar en centros de educación infantil (Diskowski, 2007; Urieta y Wienke, 2013). Diskowski (2007) explica que el programa abrió vías hacia la ECEC para personas con trayectorias no lineales y experiencias diversas. Al dirigirse explícitamente a hombres, ayudó a superar la distancia estereotipada tradicional hacia el trabajo con la infancia.

Desde entonces, se han desarrollado programas de formación dual y trayectorias para personas en reconversión profesional en numerosos Estados federados, en respuesta a la creciente demanda de personal cualificado en la ECEC (Koordinationsstelle «Chance Quereinstieg», 2017; Oberhuemer y Schreyer, 2025; OECD, 2019). Ya se ha mencionado el programa nacional Chance Quereinstieg. Otro ejemplo destacado es la llamada «Formación pedagógica integrada en la práctica» (*Praxisintegrierte Ausbildung*, PIA). Introducido por primera vez en el Estado federado de Baden-Württemberg en 2012, este modelo combina tres días semanales de formación escolar con dos días de prácticas en una institución de ECEC (Gauly y Gauly, 2024). Posteriormente, el modelo se extendió a otros Estados federados (Geis-Thöne, 2019). Aunque la formación PIA no está formalmente incluida dentro del marco legal de la FP Dual en Alemania, comparte muchas de sus características, incluyendo la remuneración regular del alumnado.

Al ofrecer un equilibrio entre la enseñanza teórica y la práctica directa, los programas duales permiten aplicar las competencias en entornos reales, respondiendo con mayor eficacia a las necesidades del mercado laboral. Estos programas son especialmente relevantes para captar a personas adultas interesadas en cambiar de trayectoria, que necesitan un ingreso económico para sostenerse a sí mismas y, en muchos casos, a sus familias. Las personas que cambian de profesión se sienten atraídas por programas que reconocen su experiencia laboral previa y les permiten mantener ingresos durante la transición hacia un nuevo ámbito profesional (Cremers et al., 2012). Estos programas deberían reconocer y validar las competencias adquiridas en otros sectores (OECD, 2019, p. 27).

Con el tiempo, los programas de FP Dual han ganado popularidad en Alemania. Entre los cursos 2009/2010 y 2014/2015, la proporción de estudiantes en programas duales en escuelas profesionales aumentó del 8,5 % al 17,7 % (Koordinationsstelle «Chance Quereinstieg», 2016). Diversos actores relevantes han propuesto institucionalizar las vías de cualificación integradas en la práctica y con remuneración como modelo estándar (Deutscher Verein, 2020).

No obstante, los programas duales también reciben críticas. Krabel et al. (2018) señalan que pueden tener efectos negativos

tanto para los equipos como para el alumnado. Los estudiantes critican la sobrecarga de trabajo, en comparación con quienes cursan formación a tiempo completo, y la falta de apoyo en los centros de prácticas. Los equipos educativos, por su parte, a menudo carecen de tiempo y de competencias específicas para acompañar adecuadamente a los aprendices en un contexto de escasez general de personal. Además, la mentoría práctica no está bien desarrollada ni regulada de forma homogénea en todo el país. Boeckhoff (2019) concluye que integrar a personas en reconversión profesional en los equipos de ECEC sigue siendo un desafío, ya que quienes provienen de sectores distintos pueden alterar el equilibrio interno de los equipos. Las diferencias de género pueden acentuar estos conflictos.

Aunque los programas duales se discuten a menudo como una estrategia para atraer a más hombres, las cuestiones de género rara vez se abordan explícitamente en su diseño o implementación. A pesar de que la proporción de hombres es a menudo mayor en estos enfoques, los resultados son inconsistentes y dependen de las condiciones específicas de cada programa (Koordinationsstelle «Chance Quereinstieg», 2017). Los autores concluyen que se necesita más investigación para comprender qué factores facilitan o dificultan la participación de hombres en contextos de formación profesional.

7. Enfoques de Formación Profesional Dual en ECEC en Noruega

En Noruega, tras la educación secundaria, la FP en el ámbito de la ECEC adopta principalmente dos formas. La primera está integrada en la formación universitaria para docentes de educación infantil. La segunda se ofrece en el nivel denominado *fagskolennivå*, que corresponde a la formación profesional superior. Esta última se sitúa en un nivel ISCED inferior al de la formación universitaria de profesorado y está pensada para estudiantes que poseen un certificado de aprendizaje (*apprenticeship*) en lugar de un título que habilite para acceder a estudios universitarios.

Tradicionalmente, el sistema noruego de FP ha estado asociado a la educación secundaria superior y a la obtención de certifi-

caciones profesionales. Sin embargo, el modelo dual –que combina formación en campus con aprendizaje en el lugar de trabajo– ha influido progresivamente en los itinerarios formativos de nivel superior, especialmente en el sector de la ECEC. La FP se ha convertido en un eje prioritario en los debates sobre política educativa en este ámbito debido, en gran medida, a recientes iniciativas gubernamentales dirigidas a fortalecer las *fagskoler* y la educación profesional superior (*høyere yrkesfaglig utdanning*, HYU). Estos programas, a menudo estructurados siguiendo el modelo de formación dual, han sido diseñados para hacer frente a la escasez de personal cualificado en general, y en la ECEC en particular. Al igual que en Alemania, la formación profesional ha sido tradicionalmente más común en los sectores sanitario y técnico (Ministry of Education and Research, 2016). En consecuencia, la HYU se considera ahora una vía relevante para captar profesionales cualificados en el ámbito de la ECEC.

Estos programas buscan ofrecer al personal con FP la posibilidad de acceder a estudios formales avanzados, mejorar su eficacia profesional y responder mejor a los desafíos cambiantes del sector. Además, contribuyen al aprendizaje a lo largo de la vida para personas que no accedieron a la educación superior después de la secundaria, y pueden facilitar el reingreso al empleo tras periodos de desempleo (Ministry of Education and Research, 2024). Estas justificaciones para la FP en Noruega son similares a las que se dan en Alemania. Asimismo, existe una necesidad reconocida de establecer itinerarios profesionales dentro del sistema educativo que favorezcan la retención del personal en el sector de la ECEC. Las autoridades noruegas se han comprometido explícitamente a apoyar y reforzar nuevas vías de acceso tanto a la FP superior como a la formación universitaria para docentes de educación infantil, ambas frecuentemente estructuradas bajo principios de formación dual.

A pesar de este creciente interés gubernamental, la investigación sobre la HYU en el ámbito de la ECEC sigue siendo escasa, especialmente en lo relativo a cuestiones de género. Un examen preliminar de los programas existentes indica que muchos cursos se estructuran como estudios autodirigidos, con frecuencia en formato digital. La admisión suele basarse en certificados de aprendizaje o en la evaluación de competencias formales e informales. Además, se exige habitualmente el empleo en una institu-

ción de ECEC para garantizar la integración entre la experiencia laboral y la formación formal. En términos de representación de género, las mujeres siguen siendo mayoritarias en sectores tradicionalmente feminizados, aunque su presencia también ha aumentado en áreas técnicas (Ministry of Education and Research, 2024).

Dentro del ámbito universitario, el programa ABLU (*Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning*, formación docente en ECEC basada en el lugar de trabajo) constituye un ejemplo paradigmático de formación dual en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Este programa está vinculado a la obtención del título de grado universitario en docencia en ECEC. Dicho título es requisito para asumir funciones de dirección o de liderazgo pedagógico en los centros, tal como estipula la Ley de Educación Infantil (Kindergarten Act, 2005, §§ 24 y 25). En cambio, la obtención de un título de HYU no habilita formalmente para ejercer dichos roles.

ABLU forma parte del sistema oficial de educación secundaria superior y se integra dentro de diez itinerarios educativos que conducen a más de 180 cualificaciones profesionales distintas (Utdanningsdirektoratet, 2023). Se trata de un programa a tiempo parcial de cuatro años (180 ECTS), que permite al estudiantado compaginar su empleo en la ECEC con los estudios, convirtiendo los propios centros educativos en entornos de aprendizaje activo. El programa se basa en una estrecha colaboración entre instituciones de educación superior y centros de ECEC, y exige que el alumnado mantenga su puesto de trabajo en el sector durante todo el periodo formativo. Esta estructura refleja los principios fundamentales de la FP Dual, al integrar el aprendizaje pedagógico en experiencias laborales reales y contribuir simultáneamente a los objetivos nacionales de captación.

Las autoridades noruegas han priorizado el aumento de la proporción de docentes cualificados en los centros de ECEC. La estrategia nacional «Kompetanse for fremtidens barnehage - reviderer strategi for kompetanse og rekruttering 2023-2025» identifica explícitamente al programa ABLU como una herramienta clave para alcanzar la meta del 50 % de personal con cualificación universitaria en el sector. Al facilitar la obtención de cualificaciones profesionales a quienes ya trabajan en la ECEC, ABLU mejora la accesibilidad a la formación formal. Sin embargo, el progra-

ma no está específicamente dirigido a personas en reconversión profesional ni aborda de forma explícita las cuestiones de género en los procesos de captación.

Al ofrecer vías flexibles e integradas en la práctica para acceder a la ECEC, modelos duales como el ABLU pueden contribuir tanto a mejorar las competencias del personal como a diversificar el reclutamiento. Dado el crecimiento constante de la demanda de personal cualificado, este tipo de programas representa una estrategia prometedora para articular las necesidades del mercado laboral con el acceso a la formación educativa.

8. Formación Profesional Dual: ¿una vía hacia el equilibrio de género en el mercado laboral?

Concluimos este capítulo analizando los programas de formación dual como posible medio para promover y reforzar la igualdad de género y un mayor equilibrio entre mujeres y hombres en el mercado laboral. Nos preguntamos si estos programas deberían abordar explícitamente las cuestiones de género y cómo podrían diseñarse para contribuir de forma más eficaz a cerrar la brecha de género. Algunos aspectos de la FP Dual sugieren que estos programas pueden ayudar a reducir la desigualdad de género en la ECEC, como ya se ha expuesto a lo largo de este capítulo. ¿Pueden realmente contribuir a que más hombres se incorporen a este ámbito profesional?

Los enfoques duales en la cualificación para la ECEC parecen especialmente relevantes para dos grupos de hombres: jóvenes para quienes el salario es un factor determinante y personas en reconversión profesional que no pueden permitirse dejar de trabajar para cursar estudios a tiempo completo. No obstante, las motivaciones para acceder a la formación en ECEC son diversas. Las investigaciones de distintos países muestran que las orientaciones vocacionales siguen marcadas por normas de género persistentes, que influyen fuertemente en las elecciones profesionales. Como se ha señalado anteriormente, los chicos tienden a priorizar el salario y las perspectivas de carrera, mientras que las chicas valoran más un entorno laboral positivo y la satisfacción con el trabajo. Se necesita más investigación para comprender

cómo interactúan estos factores y contribuyen a los patrones de reclutamiento diferenciados por género en el ámbito de la formación profesional.

En el caso de las personas en reconversión profesional, la estructura de los programas duales puede resultar especialmente atractiva para quienes tienen responsabilidades económicas. Como ya se ha documentado, el trabajo en ECEC suele representar una segunda carrera para muchos hombres. Inscribirse en un programa de FP Dual permite mantener ingresos mediante empleo remunerado en el sector durante el periodo de formación. Este argumento, por supuesto, también es válido para mujeres en situaciones financieras similares.

Ampliar la base de captación de los programas de formación en ECEC puede contribuir a corregir el desequilibrio de género, al permitir el acceso de personas con trayectorias educativas y laborales no tradicionales. Una base más amplia de solicitantes probablemente incluiría más hombres, dado su peso en el conjunto de la población activa. Así lo demuestra, por ejemplo, el sistema de FP superior (*Høyere yrkesfaglig utdanning*) en Noruega, donde las personas pueden ser admitidas en función de sus competencias demostradas y no necesariamente por contar con títulos académicos convencionales. Sin embargo, estas políticas no suelen plantearse como estrategias explícitas para mejorar el equilibrio de género en el sector; sus efectos positivos en ese sentido son más bien consecuencias indirectas de una apertura general en los criterios de acceso.

La FP también desempeña un papel importante en la captación de personas que ya están trabajando en el ámbito de la ECEC. Estudios previos indican que los chicos que han tenido contacto con profesiones sociales –por ejemplo, mediante prácticas en centros infantiles o a través de familiares con experiencia en el sector– muestran mayor interés por seguir carreras relacionadas. No obstante, persisten preguntas fundamentales sobre hasta qué punto estos programas abordan de forma intencionada las desigualdades de género en la captación. Como se observa en el caso de Noruega, las medidas explícitas para abordar el desequilibrio de género suelen estar ausentes, y la formación profesional actúa más bien como parte de estrategias generales de reclutamiento. Aunque en Alemania los programas duales se mencionan ocasionalmente como medio para atraer a más hom-

bres, las cuestiones de género rara vez se incorporan ni en las estrategias de captación ni en el contenido de los programas.

En relación con la mejora de la calidad en la ECEC, es importante tener en cuenta que el impulso a los programas duales puede dar lugar a una mayor diversidad en los perfiles profesionales y formativos del personal. Aunque los equipos multiprofesionales suelen valorarse como una oportunidad para el desarrollo del sector, esa mayor diversidad también puede generar tensiones y conflictos que deben ser gestionados a través de un desarrollo continuo. Fröhlich-Gildhoff et al. (2021) proponen varias medidas para el desarrollo de equipos multiprofesionales en distintos niveles:

- A nivel individual: desarrollo de conceptos de inducción personalizada para personas recién incorporadas.
- A nivel de equipo: formación continua (CPD) y fortalecimiento de las responsabilidades individuales.
- A nivel de las entidades proveedoras: formación inicial y permanente del personal tutor.
- A nivel político: ampliación de los modelos de cualificación integrados en la práctica tanto para elevar los niveles de cualificación como para permitir que personas con distintas trayectorias profesionales puedan cualificarse para trabajar en ECEC.

Desde una perspectiva de género, es necesario integrar de forma transversal esta dimensión en todos estos niveles. El simple aumento en la proporción de hombres no puede considerarse un indicador suficiente de igualdad de género; esta debe evaluarse también en términos normativos, considerando cómo se construyen socialmente los roles de género. Como ya se ha discutido, la ECEC sigue siendo un sector altamente generizado, en el que el trabajo de cuidado continúa siendo percibido como «cosa de mujeres». Además, estas profesiones suelen tener bajo estatus y mala remuneración, y sus condiciones laborales han sido objeto de críticas desde la política pública (OECD, 2020). Abordar las cuestiones de género en la formación docente también es fundamental (Eggers, 2019; Vandenbroeck y Peeters, 2008), incluyendo la formación del profesorado en prácticas pedagógicas sensibles al género (Emilsen, 2015; Rohrmann, 2021).

Esto plantea varias preguntas clave para los programas de FP Dual: ¿desafían activamente estos programas los estereotipos de género dentro de las instituciones formativas y los lugares de práctica? ¿Reproducen normas de género a través de la asignación de tareas laborales? ¿Se abordan las cuestiones de género en los contenidos curriculares, las lecturas asignadas o los trabajos prácticos? En Alemania, algunos programas han tratado de dar respuesta a estas preocupaciones, como es el caso del proyecto Chance Quereinstieg, que integra perspectivas de género en la formación docente mediante materiales específicos sobre pedagogía sensible al género (Koordinationsstelle «Chance Quereinstieg», 2019). Para desmontar estereotipos de género, los profesionales de la ECEC –independientemente de su género– deben desarrollar enfoques sensibles y reflexivos sobre esta dimensión (Rohrmann, 2020, p. 14). Si estas cuestiones no se abordan, la FP Dual puede operar como un «currículum oculto» que genera nuevas barreras tanto para hombres como para algunas mujeres.

Estas consideraciones deben aplicarse también a la propia organización de los programas de FP Dual. Esto implica integrar la perspectiva de género tanto en los entornos de aprendizaje formal (presencial o digital) como en los espacios formativos del ámbito laboral. Algunos ejemplos incluyen la incorporación de la sensibilización de género en los marcos de tutoría estudiantil y liderazgo institucional, así como la evaluación de cómo se manifiestan las normas de género en la cultura organizativa. Los programas deben abordar, por ejemplo, las siguientes cuestiones: ¿se asignan tareas distintas a estudiantes hombres y mujeres basándose en supuestos de género? ¿Cómo se abordan los conflictos de género en la práctica profesional? ¿Reciben apoyo los y las aprendices en contextos de conflicto relacionados con el género dentro de sus equipos?

A pesar de la existencia de algunos enfoques sensibles al género en Alemania, en general, las cuestiones de género rara vez se abordan explícitamente en los programas de FP. Es necesaria más investigación para examinar cómo integrar esta perspectiva en todas las fases del programa, desde la captación y la estrategia comunicativa hasta el contenido formativo y el desarrollo profesional.

En resumen, los programas de FP Dual no constituyen por sí solos una solución definitiva para cerrar la brecha de género en

el personal de la ECEC. Pueden resultar atractivos para ciertos grupos de chicos y hombres, y los esfuerzos de captación específicos podrían fomentar una mayor participación masculina. Además, integrar perspectivas de género en el diseño curricular y la estructura del programa puede contribuir a reducir las desigualdades persistentes. No obstante, el desequilibrio de género en la ECEC responde a condiciones estructurales más amplias del sistema educativo y del mercado laboral, por lo que se requiere un conjunto de medidas coordinadas. Lograr una plantilla más equilibrada en términos de género exige cuestionar normas profundamente arraigadas y redefinir la identidad profesional del propio sector. La FP Dual debe entenderse como una de las múltiples herramientas necesarias para avanzar hacia una ECEC más justa e igualitaria.

Referencias

- Aigner, J. C. y Rohrmann, T. (eds.). (2012). *Elementar: Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Barbara Budrich.
- Aigner, J. C. y Poscheschnik, G. (eds.). (2015). *Kinder brauchen Männer: Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Psychosozial-Verlag.
- Alemán-Falcón, J. y Calcines-Piñero, M. A. (2022). La internacionalización del Sistema Dual de Formación Profesional Alemán: Factores para su implementación en otros países. *Education Policy Analysis Archives*, 30(57). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6029>
- Bakke, I. B. (2023). Career and cultural context: collective individualism, egalitarianism and work-centrality in the career thinking of Norwegian teenagers. *British Journal of Guidance & Counselling*, 51(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1872767>
- Bhana, D., Moosa, S., Xu, Y. y Emilsen, K. (2022). Men in early childhood education and care: on navigating a gendered terrain. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 543-556. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2074070>
- Boeckhoff, J. (2019). Quereinstieg lockt mehr Männer (Interview mit Jannes Boeckhoff). *Erziehung Und Wissenschaft*, 71(2), 12-13. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=74341&token=22001ed458478474bc225da95fa89dc52b7dbc76&sdownload=&n=EW_02-2019_web.pdf

- Bratterud, Å., Emilsen, K. y Lillemyr, O. F. (2006). *Menn og omsorg i familie og profesjon*. Fagbokforlaget.
- Brody, D., Emilsen, K., Rohrmann, T. y Warin, J. (eds.). (2021). *Exploring Career Trajectories of Men in the ECEC Workforce: Why they leave and why they stay*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003048473>
- Brody, D., Xu, Y., Emilsen, K., y Coles, L. (2025). *Young Children's Perspectives on Teacher Gender Contextualizing Gender Stereotypes and Inclusive Practices in Early Childhood Education and Care*. Routledge.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019). *Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung: Acht Maßnahmen aus OECD-Ländern*. Mit einem Vorwort von Bundesministerin Franziska Giffey. BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/blob/136660/811b887758d9b91f8ba125c33be0fe78/gute-strategien-fuer-gute-berufe-in-der-fruehen-bildung--acht-massnahmen-aus-oecd-laendern-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (ed.) (2021). *Väterreport Update 2021*. <https://www.bmfsfj.bund.de/resource/blob/186176/5ce7892cc4d0ea903321b7ee32e46a52/vaeterreport-update-2021-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (ed.) (2023). *Väterreport 2023*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/230374/1167ddb2a80375a9ae2a2c9c4bba92c9/vaeterreport-2023-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (ed.) (2024). *Familienreport 2024*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/239468/de423b579e88c8cceb55eda13f6e0124/familienreport-2024-data.pdf>
- Cameron, C. (2001). Promise or Problem? A Review of the Literature on Men Working in Early Childhood Services. *Gender, Work & Organization*, 8(4), 430-453. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.00140>
- CEDEFOP European Centre for the Development of Vocational Training (2024). *Data insight: Vocational education and training in the EU: opportunities for further and higher learning*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/data-insights/vocational-education-and-training-eu-opportunities-further-and-higher-learning>
- Cremers, M. y Díaz, M. (2012). ... mir ist es egal, Hauptsache soziale Arbeit. Neue Wege für Jungen in der Berufswahl. En M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel y T. Rohrmann (eds.), *Männer in Kitas* (pp. 29-44). Barbara Budrich.

- Cremers, M., Krabel, J. y Calmbach, M. (2012). *Male Educators in Kitas. A Study on the Situation of Men in Early Childhood Education*. Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2020). *Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung für (sozialpädagogische) Fachkräfte und Lehrende für den Bereich der Kindertagesbetreuung*. https://www.deutscher-verein.de/fileadmin/user_upload/dv/pdfs/Empfehlungen_Stellungnahmen/2020/dv-06-19_ausbildung-sozialpaed-fachkraefte-und-lehrende-ktb.pdf
- Diskowski, D. (2007). Männer in die Kita. Eine tätigkeitsbegleitende Qualifizierung arbeitsloser Männer zu Fachkräften. *Kita Aktuell MO* (10), 208-210.
- Eggers, U. (2019). Diversität und Gender in der Fachschule Sozialpädagogik – Herausforderungen und Chancen im Rahmen einer kompetenzorientierten Ausbildung zur Erzieher*in. En Koordinationsstelle «Chance Quereinstieg/Männer in Kitas» (ed.), *Gendersensible Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern* (pp. 18-36).
- Emilsen, K. (2012). Mehr Männer in norwegischen Kindergärten. Politische und strategische Rekrutierungsmaßnahmen – ein voller Erfolg? En M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel y T. Rohrman (eds.), *Männer in Kitas* (pp. 367-386). Barbara Budrich.
- Emilsen, K. (ed.). (2015). *Likestilling og likeverd i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Emilsen, K., Kjeldsaas, L. y Friis, P. (2023). *Menn i barnehagen – hvorfor og hvordan*. Fagbokforlaget.
- Emilsen, K., Lysklett, O. B. y Nordli, A. (2020). Gutter (menn) som slutter – om frafall i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 14(1), 5-22. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2066>
- European Commission Network on Childcare (1996). *Quality Targets in Services for Young Children*. <http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/Qualitypaperthree.pdf>
- Faulstich-Wieland, H. y Scholand, B. (2017). *Gendersensible Berufsorientierung - Informationen und Anregungen - Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen*. Forschungsförderung Working Paper Nr. 34. Hans-Böckler Stiftung.
- Fitzgerald, H. E., Klitzing, K. von, Cabrera, N., Scarano de Mendonça, J. y Skjøthaug, T. (eds.). (2020). *Handbook of Fathers and Child Development: Prenatal to Preschool*. Springer International Publishing.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D. y Strohmer, J. (2021). Unterstützungspotenziale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen.

- chtungen. *Frühe Bildung*, 10(1), 4-15. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000505>
- Fuchs-Rechlin, K. y Birkel-Barmsen, J. (2024). Erodiert die Qualifikationsstruktur in der Frühen Bildung? Analysen zur Qualifizierung und De-Qualifizierung des Kita-Personals. En T. Friederich, S. Kaiser, M. Rönna-Böse y H. Wadepohl (eds.), *Professionalisierung in der Kindheitspädagogik: Forschung in der Frühpädagogik, Band XVII. Materialien zur Frühpädagogik – Band 29*. FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Gauly, B. y Gauly, B. (2024). Die schulische und praxisintegrierte Erzieherausbildung im Vergleich. *Berufsbildung in Wissenschaft Und Praxis*, 53(3), 46-50. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/download/19811>
- Geis-Thöne, W. (2019). *Beschäftigungsboom im Betreuungsbereich und keine Trendumkehr in Sicht: Aktuelle Entwicklungen bei Beschäftigung, Fachkräftegebot und – nachfrage (IW-Report 14/19)*. Institut der Deutschen Wirtschaft. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2019/IW-Report_2019-Kitafachkraefte.pdf
- Haines, S., Nater, C. y Sczesny, S. (2024). Creating a system that cares: A PRISMA review and road map to increase men's representation in early childhood education and care. *Psychology of Men & Masculinities*, 25(4), 451-465. <https://doi.org/10.1037/men0000486>
- Huang, L. (2009). Gender segregation in student career aspirations in Norwegian secondary schools. En D. P. Baker, A. W. Wiseman y D. Baker (eds.), *International Perspectives on Education and Society: Vol. 10. Gender, equality and education from international and comparative perspectives* (pp. 333-356). Emerald. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2009\)0000010013](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2009)0000010013)
- Icken, A. (2012). Das Bundesprogramm ‚Männer in Kitas‘ – ein gleichstellungspolitischer Ansatz. En M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel y T. Rohrmann (eds.), *Männer in Kitas* (pp. 17-28). Barbara Budrich.
- Koch, B. y Farquhar, S. (2015). Breaking through the glass doors: Men working in early childhood education and care with particular reference to research and experience in Austria and New Zealand. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 380-391. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043812>
- Koordinationsstelle «Chance Quereinstieg» (2016). *Männeranteil in den verschiedenen Erzieher/innenausbildungsgängen*. https://www.chance-quereinstieg.de/aktuelles/detailansichtafcd.html?tx_ttnews%5Btt_news%5D=1073&cHash=7a5015737e4c87aca87a6f394a4a611c

- Koordinationsstelle «Chance Quereinstieg» (2017). (*Quereinstiegs- Wege in vergütete Ausbildungsformen und den Beruf der Erzieherin/des Erziehers: Eine Bestandsaufnahme*. http://www.chance-quereinstieg.de/fileadmin/company/pdf/Newsletter/v4_broschurere_bestandsanalyse_MIKA_2017_einelseiten_korrekturen_10.pdf)
- Koordinationsstelle «Chance Quereinstieg / Männer in Kitas» (ed.) (2019). *Gendersensible Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/176938/95f26041aeec807c02181801a2b4737d/gendersensible-ausbildung-von-erzieherinnen-und-erziehern-handreichung-data.pdf>
- Koordinationsstelle «Männer in Kitas» (2013/2014). *Analysen, Erfahrungen und Strategien: Handreichungen für die Praxis*. <https://mika.koordination-maennerinkitas.de/unsere-themen/praxis-handreichungen.html>
- Krabel, J., Boeckhoff, J. y Schulte, S. (2018). So geht es (nicht)! Vergütete berufsbegleitende ErzieherInnenausbildung gegen den Fachkräftemangel. *Betrifft Kinder* (9-10), 6-10. <https://nifbe.de/fachbeitraege/so-geht-es-nicht/>
- Kunnskapsdepartementet (2023). *Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024–2030: [Strategy for recruitment to teacher education and the teaching profession 2024-2030]*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-larerrekruttering/id3025152/>
- Martínez-Izquierdo, L. y Torres Sánchez, M. (2022). Dual vocational education and training and policy transfer in the European Union policy: the case of work-based learning and apprenticeships. *Cogent Education*, 9(1), Article 2154496. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2154496>
- McDonald, P., Thorpe, K. e Irvine, S. (2018). Low pay but still we stay: Retention in early childhood education and care. *Journal of Industrial Relations*, 60(5), 647-668. <https://doi.org/10.1177/0022185618800351>
- Ministry of Education and Research (2016). *Fagfolk for fremtiden. Fagskoleutdanning. [Skilled workers for the future. Vocational training]. White paper no 9.*
- Ministry of Education and Research (2024). *Fagfolk for en ny tid- med høyere yrkesfaglig utdanning. [Skilled workers for a new time- with higher vocational training]. White paper no 11.*
- Montecino, V. D., Philominraj, A. y Saavedra, R. A. (2024). Factors of Entry and Retention of Men into the Early Childhood Education

- Profession: A Systematic Review. *International Journal of Religion*, 5(10), 3093-3103. <https://doi.org/10.61707/1kvb8998>
- Oberhuemer, P. y Schreyer, I. (2025). *Workforce Profiles in Early Childhood Education and Care: Trends and Challenges in 33 European Countries*. Barbara Budrich. https://seepro.eu/Oberhuemer_Schreyer_eng.pdf
- OECD (2013). *Closing the Gender Gap: Act Now*. <https://doi.org/10.1787/9789264179370-en>
- OECD (2019). *Good Practice for Good Jobs in Early Childhood Education and Care*. <http://www.oecd.org/education/good-practice-for-good-jobs-in-early-childhood-education-and-care-64562be6-en.htm>
<https://doi.org/10.1787/64562be6-en>
- OECD (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Oechsle, M. (2009a). Berufsorientierungsprozesse unter Bedingungen engrenzter Arbeit und entstandardisierter Lebensläufe – subjektives Handeln und institutionelle Einflüsse. Stand der Forschung und Theorierahmen. En M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke y E. Rosowski (eds.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung Junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (pp. 23-44). VS Verlag fuer Sozialwissenschaften.
- Oechsle, M. (2009b). Abitur und was dann? Orientierungen und Handlungsstrategien im Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium. En M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke y E. Rosowski (eds.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung Junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (S. 55–128). VS Verlag fuer Sozialwissenschaften.
- Ostendorf, H. (2016). *Bildungschancen von Erzieher_innen. Durchlässigkeit in die Sackgasse?* Friedrich Ebert Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12496.pdf>
- Pal, K. K., Piaget, K., Zahidi, S. y Baller, S. (2025). *Global Gender Gap Report 2024*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2024/digest/>
- Peeters, J., Rohrmann, T. y Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: Why is there so little progress? *European Early Childhood Research Journal*, 23(3), 302-314. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805>

- Protsch, P. y Solga, H. (2016). The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work*, 29(6), 637-661. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1024643>
- Rabe-Kleberg, U. (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Beltz.
- Rohrmann, T. (2014). Davantage d'hommes dans les Kitas en Allemagne: Renforcement des stéréotypes ou chance pour l'égalité des sexes? En F. Hauwelle, M.-N. Rubio y S. Rayna (eds.), *Enfance et parentalité. L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 107-127). Érès.
- Rohrmann, T. (2020). Men as promoters of change in ECEC? An international overview. *Early Years*, 40(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1626807>
- Rohrmann, T. (2021). Gender. In V. Fischer y K. Gramelt (eds.), *Kindheitspädagogik und Familienbildung: Vol. 2. Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung* (pp. 86-120). UTB.
- Rohrmann, T., Brody, D. y Plaisir, J. -Y. (2021). A diversity of cultural and institutional contexts. En D. Brody, K. Emilsen, T. Rohrmann y J. Warin (eds.), *Exploring Career Trajectories of Men in the ECEC Workforce: Why they leave and why they stay* (pp. 28-40). Routledge.
- Rohrmann, T., Emilsen, K. y Ljunggren, B. (2023). Männliche Fachkräfte für die Arbeit in Kitas gewinnen. *DJI Impulse*, 130/131, 44-48. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull130-131_d/DJI_1_23_impulse_web.pdf
- Rohrmann, T. y Wanzeck-Sielert, C. (2023). *Mädchen und Jungen in der KiTa: Körper, Gender, Sexualität* (3., aktualisierte Auflage). Kohlhammer.
- Schiltz, A. (2012). Berufliche Beratung als Instrument der Gleichstellungspolitik – Modernisierungsbedarfe in der Berufsberatung. En M. Cremers, S. Höyng, J. Kabel y T. Rohrmann (eds.), *Männer in Kitas* (pp. 69-83). Barbara Budrich.
- Scholand, B. y Thielen, M. (2022). Berufliche und geschlechtsbezogene Orientierungen von männlichen Auszubildenden in geschlechtstypischen Berufen. Ein exemplarischer Vergleich von Assistenzberufen im Erziehungs- und Gesundheitssektor. En J. Budde y T. Rieske (eds.), *Jungen in Bildungskontexten: Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend* (pp. 181-209). Verlag Barbara Budrich.
- Servicestelle der Initiative Klischeefrei (2024). *Betriebliche und schulische Ausbildung*. <https://www.klischee-frei.de/de/klischeefrei-faktenblatt-ausbildung-101540.php>

- Statistisches Bundesamt (2025). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2025*.
- SSB Statistisk sentralbyrå - Statistics Norway (2025). *Fakta om likestilling [Facts on gender equality]*. <https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/likestilling>
- Straub, S., Baumgardt, I. y Lange, D. (2021). Forschungsstand. En S. Straub, I. Baumgardt y D. Lange (eds.), *Citizenship. Studien zur Politischen Bildung. Berufs- und Arbeitswelt in der politischen Bildung: Über Bildungs- und Berufsvorstellungen Jugendlicher am Ende der Sekundarstufe I in Deutschland und Österreich* (pp. 5-54). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34304-0_2
- Sullivan, V., Coles, L., Xu, Y. y Thorpe, K. (2023). Men times ten: Does the presence of more men support inclusion of male educators in early childhood education and care? *Gender and Education*, 35(1), 18-36. DOI:10.1080/09540253.2022.2137106
- Totenhagen, C. J., Hawkins, S. A., Casper, D. M., Bosch, L. A., Hawkey, K. R. y Borden, L. M. (2016). Retaining Early Childhood Education Workers: A Review of the Empirical Literature. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), 585-599. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1214652>
- Urieta, K. y Wienke, I. (2013). Tätigkeitsbegleitende Qualifizierung zum Erzieher für den Bereich Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg für Männer. En S. Ernstson y C. Meyer (eds.), *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung*. Springer.
- Utdanningsdirektoratet (2023). *Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/arbeidsplassbasert-barnehagelærerutdanning/>
- Van der Gaag, N., Gupta, T., Heilman, B., Barker, G. y van den Berg, W. (2023). *State of the World's Fathers 2023: Centering Care in a World in Crisis*. Equimundo; MenCare. <https://www.mencare.org/resources/state-of-the-worlds-fathers-2023/>
- Vandenbroeck, M. y Peeters, J. (2008). Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula. *Early Child Development and Care*, 178(7-8), 703-715. <https://doi.org/10.1080/03004430802352061>
- Warin, J. y Adriany, V. (2017). Gender flexible pedagogy in early childhood education. *Journal of Gender Studies*, 26(4), 375-386. <https://doi.org/10.1080/09589236.2015.1105738>

- Williams, L. S. y Villemez, J. W. (1994). Seekers and Finders: Male Entry and Exit in Female-Dominated Jobs. En C. L. Williams (ed.), *Doing «women's work»: Men in nontraditional occupations* (pp. 64-90). Sage.
- Wippermann, C. (2014). *Jungen und Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis*. Bunderministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/94088/100b89250f16a96e2100074fc7455e7c/jungen-und-maenner-im-spagat-zwischen-rollenbildern-und-alltagspraxis-data.pdf>
- Wohlgemuth, U. G. (2015). (More) men in Early childhood education and care: An uphill down dale endeavour. *Lyčius Studios Ir Tyrimai [Gender Studies and Research]*, (13), 40-54.
- WSI GenderDatenPortal (2024). *Frauen und Männer in den 25 häufigsten Ausbildungsberufen 2023*. <https://www.wsi.de/de/bildung-14616-frauen-und-maenner-in-den-25-haeufigsten-ausbildungsberufen-14822.htm>

La formación del profesorado de educación y cuidado de la primera infancia en Grecia: transformaciones, discontinuidades y perspectivas en un ámbito fragmentado

EFSTRATÍA SOFOU

Universidad de Ioánnina, Grecia

1. Introducción

La educación y el cuidado de la primera infancia (ECEC, por sus siglas en inglés) se ha reconocido a nivel internacional como un factor determinante para el desarrollo del niño y su trayectoria educativa y social. Su calidad depende de la calidad de los profesionales que cuidan y educan a los niños pequeños en sus primeros y delicados años de vida (Manning et al., 2017; Urban et al., 2012; Lohmander y Garvis, 2021). Las exigencias al personal han aumentado considerablemente en las últimas décadas, ya que la ECEC debe desempeñar ahora múltiples funciones: pedagógicas, sociales, compensatorias, económicas y, en ocasiones, asistenciales.

En este contexto, la formación, la preparación profesional y la certificación de estos profesionales cobran una importancia fundamental. Grecia sigue un sistema fragmentado, con diferentes vías de educación, formación y reconocimiento profesional para el personal que trabaja con niños de 0 a 4 y de 4 a 6 años. Esta distinción no solo es de índole institucional u organizativa, sino que también refleja concepciones políticas, ideológicas y episte-

mológicas más profundas sobre lo que constituye el «cuidado» y la «educación» (Kaga et al., 2010; Van Laere et al., 2012)

En el rango de edad de 4 a 6 años, la tarea la asumen exclusivamente educadores con formación universitaria (maestros de Educación Infantil), titulados en programas universitarios de cuatro años de duración. Por el contrario, en el rango de edad de 0 a 4 años, se observa una gran disparidad tanto en la formación como en los derechos profesionales de los trabajadores. La creación de nuevos departamentos universitarios de Educación y Cuidado de la Primera Infancia en 2018 supuso un avance importante, pero el panorama sigue siendo discontinuo y poco claro.

A nivel internacional, el concepto de «mano de obra competente» se ha propuesto como objetivo político central, que incluye no solo la formación inicial, sino también el desarrollo profesional continuo, la cooperación dentro de los equipos, el apoyo en el trabajo y el reconocimiento de la función profesional (Urban et al., 2012). Grecia aún está lejos de implementar un marco coherente de este tipo, ya que la formación profesional sigue estando fragmentada, así como su conexión con el mercado laboral.

El presente capítulo examina la formación y la preparación profesional de los profesionales de la educación preescolar en Grecia, centrándose en el rango de edad de 4 a 6 años y haciendo una referencia paralela al rango de 0 a 4 años. Presta especial atención a los cambios institucionales e históricos, las trayectorias educativas, las dificultades para aplicarlos en la práctica y las discontinuidades en las políticas de apoyo. El objetivo es situar el caso griego en un contexto más amplio de evaluación crítica, destacando la importancia de un sistema único y de calidad de formación profesional y atención para la primera infancia. Antes de examinar en detalle la formación del personal que trabaja en las estructuras de la ECEC, conviene presentar brevemente la organización del sistema en Grecia en función de la edad de los niños, la supervisión institucional y los tipos de servicios prestados.

2. La estructura de la educación y el cuidado de la primera infancia en Grecia

En Grecia, la ECEC se proporciona a través de dos tipos de estructuras, dependiendo de la edad del niño y de acuerdo con sus derechos legales. Las prestaciones relacionadas con la ECEC para niños menores de 4 años incluyen:

- Los centros municipales de atención a la primera infancia (*vrefikoi stathmoi*, *vrefonipiakoi stathmoi*¹, *paidikoi stathmoi*²), bajo la competencia, principalmente, de los municipios y supervisados por el Ministerio del Interior.
- Las estructuras privadas equivalentes a los centros de atención a la primera infancia (con o sin fines de lucro), bajo la supervisión del Ministerio de Cohesión Social y Familia (Decreto Presidencial 77/2023).

Los niños de 4 y 5 años asisten a escuelas infantiles públicas y privadas (*nipiagogeia*), que dependen del Ministerio de Educación, Asuntos Religiosos y Deportes.

El funcionamiento de los centros de atención a la primera infancia está regulado por el Reglamento Modelo de Funcionamiento de Centros municipales de atención a la primera infancia (Decisión Ministerial Conjunta 41087/29-11-2017, modificada por la Decisión Ministerial núm. D11/oik.26396/920/2020). Según el reglamento actual, los centros de atención a la primera infancia proporcionan cuidado y estancia segura. Tienen como objetivo el desarrollo integral de los niños, la reducción de las desigualdades sociales, el apoyo a la transición hacia la escuela, la sensibilización de las familias, así como la provisión de cuidado y alimentación seguros, de acuerdo con principios pedagógicos contemporáneos.

Sin embargo, no existe un currículo nacional que funcione como marco de referencia ni que proporcione orientaciones pe-

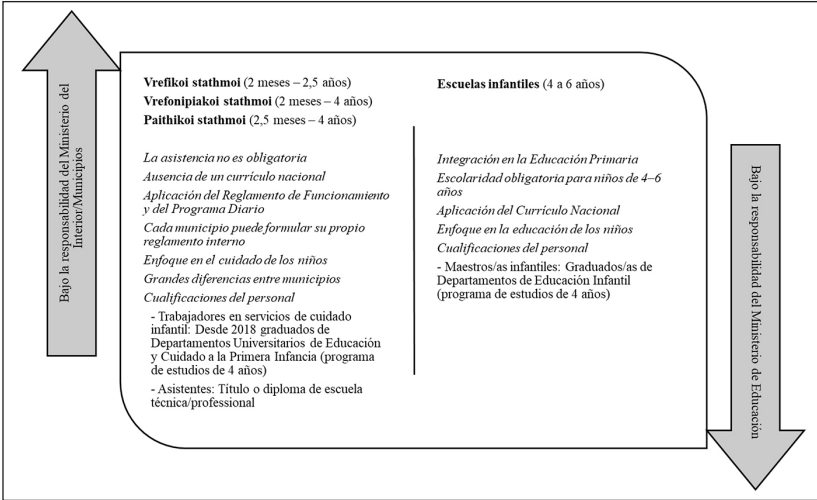
1. *Vrefikoi stathmoi* y *vrefonipiakoi stathmoi* acogen a bebés desde los 2 meses de edad, bajo ciertas condiciones, hasta los 4 años.

2. *Paidikoi stathmoi* atienden a niños de 2,5 años hasta la edad de inscripción en la educación obligatoria (4 años).

dagógicas a dichas estructuras. Durante el año académico 2008-2009, el Ministerio del Interior designó un grupo de expertos de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas con el fin de desarrollar un programa «pedagógico-educativo» para los centros municipales. El programa propuesto constituía una adaptación del «currículo pedagógico oficial» del estado federado de Berlín, en Alemania, dirigido a niños de 0 a 6 años (Varnava-Skoura, 2009). Aunque fue implementado con éxito en un número limitado de centros, nunca fue adoptado a nivel nacional debido a la oposición de determinados grupos de interés, que expresaron su descontento por no haber sido consultados (Rentzou, 2020).

La falta de un currículo nacional para los servicios de cuidado infantil ha sido reconocida «por muchos como un problema importante» y como indicativo de la posición marginal que ocupa el cuidado infantil dentro del sistema educativo griego (Evangelou y Dafermou, 2005). Además, esta ausencia curricular no contribuye a desvincular conceptualmente dichos servicios de su histórica asociación con estructuras asistenciales orientadas al apoyo de madres trabajadoras (Birbili y Christodoulou, 2018).

Figura 1. La estructura y organización de la Educación y el Cuidado de la Primera Infancia en Grecia



Fuente: adaptación de Rentzou (2020).

La educación preescolar que se imparte en la escuela infantil pertenece a la educación primaria. A partir del curso escolar 2020-21, se ha aplicado de forma universal la escolarización obligatoria de dos años en los centros de educación infantil a nivel nacional (Ley 4704/2020). La escolarización en los centros de educación infantil públicos es gratuita. Todos los centros, tanto públicos como privados, siguen un currículo nacional para la educación preescolar, elaborado por un órgano consultivo del Ministerio de Educación (el antiguo Instituto Pedagógico y actual Instituto de Política Educativa). El nuevo currículo para la educación infantil en Grecia fue aprobado por el Boletín Oficial 4499/τ.Β/29-09-2021 y comenzó a aplicarse de forma piloto en el curso escolar 2021-2022, mientras que a partir de 2023-2024 se aplica de forma universal en todas las escuelas infantiles públicas y privadas del país.

Para los niños menores de 4 años aún no existe una garantía universal de plaza en los centros de atención a la primera infancia, a pesar de los esfuerzos realizados en este sentido (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025). En varias zonas se observa un desajuste entre las solicitudes y las plazas disponibles, tanto en las estructuras públicas como en las privadas. El programa complementario de subvenciones creado para mejorar el acceso a los centros públicos o privados tiene por objeto prestar apoyo económico a las familias y facilitar la conciliación de la vida familiar y profesional (Eurydice, 2025).

El personal de centros de atención a la primera infancia suele ser una mezcla de personas con diferentes niveles de cualificación y procedentes de distintos ámbitos: trabajadores sociales, enfermeros, auxiliares de educación y educadores de preescolar. Estos últimos son titulados de los antiguos institutos superiores de educación técnica (TEI), departamentos de educación preescolar y de los actuales departamentos de educación y cuidado a la primera infancia. Para trabajar como asistente de educador, el requisito mínimo es tener un título de formación profesional de secundaria, un título/diploma/certificado de educación postsecundario superior (escuelas de formación profesional superior-SAEK) o un certificado de una escuela de aprendizaje de la Agencia Pública de Empleo (DYPA) con la especialización correspondiente.

Los que trabajan con niños más pequeños en centros de atención a la primera infancia se denominan educadores de edad

preescolar/cuidadores de niños (*vrefoniokomoi*), mientras que los que trabajan con niños de 4 a 6 años en centros de educación infantil se denominan maestros (*nipiagogoi*).

3. El origen y desarrollo de la educación infantil y de la formación del profesorado

Para comprender la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil en Grecia, es necesario remontarse a su evolución histórica. El estudio de los hitos críticos en este ámbito permite trazar la trayectoria a través de la cual las instituciones de formación del profesorado han intentado liberarse de los modelos tradicionales y orientarse hacia direcciones más modernas. Al mismo tiempo, el análisis de esta evolución pone de manifiesto convergencias con otros sistemas europeos, ya que el contexto griego está pasando de las primeras escuelas de formación a departamentos universitarios y facultades de ciencias de la educación (Zampeta, 1998).

La creación de las primeras instituciones de educación preescolar en Grecia (guarderías) se remonta al siglo XIX. A diferencia de otros países europeos, su creación no estuvo relacionada esencialmente con el empleo femenino, que, con la excepción de las zonas rurales, no estaba muy desarrollado (Zampeta, 1998; Kyprianos, 2007). El lento ritmo del desarrollo industrial y la fuerte estructura tradicional de la familia griega parecen haber contribuido a ello.

El desarrollo de la educación preescolar en Grecia está relacionado principalmente con dos factores: por un lado, con la constitución del Estado griego moderno y el objetivo de fomentar la conciencia nacional en las regiones del «helenismo no liberado», y, por otro, con el reconocimiento –por parte de las clases sociales urbanas y más acomodadas– de su importancia para la integración armoniosa de los niños en la escuela.

Tras la fundación del Estado griego en 1830, misioneros filélenos se establecieron en Grecia y crearon escuelas privadas, principalmente escuelas para niñas, pero también guarderías (Charitos, 1998). La primera guardería para niños de 2 a 6 años fue fundada en Syros en 1830 por el alemán August Hildner, re-

presentante de la Church Missionary Society. En 1831, el matrimonio formado por John-Henry y Frances Hill fundó en Atenas una escuela para niñas, a la que asistían niñas a partir de los 2 años, mientras que en 1832 fundó también una escuela para niños. Frances Hill es considerada la primera persona que aplicó sistemáticamente el método del jardín de infancia en Grecia, contribuyendo de manera decisiva a la formación inicial de los maestros de jardín de infancia (Zampeta, 1998).

Los primeros maestros de preescolar procedían principalmente de la educación primaria y optaban por «especializarse» en la educación preescolar (Charitos, 1998). Su formación incluía clases teóricas, la enseñanza de métodos específicos y la observación de educadores experimentados. Los métodos que se enseñaban incluían la enseñanza mutua y la froebeliana, influenciadas por las tradiciones pedagógicas francesas y alemanas (Birbili y Tsitouridou, 2019). Aunque había exámenes de «especialización», los títulos no tenían reconocimiento oficial por parte del Estado. Como señalan Bouzakis et al. (1998), «el retraso en el reconocimiento de los títulos y en la organización de la formación de los maestros de educación infantil fue proporcional al retraso en la propia consagración institucional de la educación preescolar» (p. 42).

La inclusión de la Educación Infantil en el sistema educativo público se menciona por primera vez en una ley de 1895, mientras que el reconocimiento oficial de los títulos se produjo en 1897 (Charitos, 1998). El decreto «sobre la creación de la educación infantil» (1896) estableció por primera vez los objetivos, el funcionamiento y las cualificaciones del personal docente. Sin embargo, a falta de estudios reconocidos, las cualificaciones no podían definirse con precisión. No obstante, se hace una referencia indirecta pero clara al sexo de los maestros de jardín de infancia, que se especifica como femenino. El jardín de infancia se considera una etapa preparatoria para la escolarización en la escuela primaria e incluye incluso la enseñanza de las materias básicas de la escuela primaria (Kyprianos, 2007).

En 1904, el Estado reconoció la necesidad de crear escuelas exclusivamente para la formación de maestros de preescolar. Su programa incluía asignaturas de psicología, pedagogía, didáctica, el método Froebel, higiene infantil, así como materias que se enseñaban en los jardines de infancia: conocimiento del mundo natu-

ral y social, música, juegos, actividades artísticas y manualidades (Bouzakis et al., 1998). Estas escuelas, conocidas como *didaskalia*, tenían una fuerte orientación práctica. El inicio de la formación sistemática de las maestras de Educación Infantil está relacionado con la labor de Aikaterini Laskaridou, que enseñó el método Froebel desde 1880 en el Eleniko Parthenagogio y desde 1897 en el Didaskalio de Kallithea (Zambeta, 1998; Kyriazopoulou-Valinaki, 1977; Kyprianos, 2007).

Las escuelas de magisterio funcionaron prácticamente sin cambios hasta 1956, cuando se convirtieron en escuelas superiores de magisterio de educación infantil, con una estructura similar a la de las academias pedagógicas que se habían fundado en 1933 para la formación de maestros. Las escuelas superiores tenían una duración de dos años y se fundaron cuatro en total: en Kallithea (en 1897; se incorporó al sistema público en 1922), en Tesalónica y Karditsa (1973) y en La Canea (1974). Como señalan Bouzakis et al. (1998), el progreso en la política educativa para los maestros de preescolar fue lento y fragmentado, en comparación con el de los maestros de primaria.

4. La academización de la formación del profesorado

La academización de la formación del profesorado en Grecia supuso un punto de inflexión decisivo para la configuración de la educación preescolar como campo científico. El año 1982 marca un punto de inflexión: tras largas reivindicaciones de la Federación de Docentes de Grecia (DOE) y en el contexto de un gobierno con una marcada orientación reformista, se aprobó la Ley 1268/1982. Con esta ley, las instituciones de formación de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria (escuelas superiores de maestros de educación infantil y academias pedagógicas) se convirtieron en departamentos universitarios.

La creación de los primeros departamentos universitarios de educación preescolar (Paidagogiká Tmímata Proscholikís Ekpaídevisis-PTPE) y educación primaria (Paidagogiká Tmímata Dimotikís Ekpaídevisis-PTDE) en 1983, que comenzaron a funcionar en el año académico 1984-85, supuso la consagración

institucional de la formación del profesorado como objeto de estudio universitario y de investigación científica. Aunque los PTPE y los PTDE adquirieron prestigio universitario, desde el principio se enfrentaron a problemas de aceptación científica. Como se ha señalado (Stamelos, 1999), la tardía incorporación de las ciencias sociales a la universidad griega, junto con su dependencia histórica del Estado –ya que la formación de los docentes funcionó durante décadas en instituciones bajo la supervisión directa del Estado– generó reservas sobre su prestigio y naturaleza. Muchas facultades universitarias consideraban los PTPE y PTDE como escuelas profesionales destinadas a la formación específica, y no como campos académicos equivalentes con una estructura teórica propia y autonomía investigadora. Su prolongada coexistencia con las academias de pedagogía (1984-1991), como señalan Stamelos y Emvalotis (2001), socavó el propósito de la creación de los nuevos departamentos universitarios.

Al mismo tiempo, el rápido aumento del número de departamentos de pedagogía –de los cinco iniciales se pasó a dieciocho en una década– se llevó a cabo sin una planificación estratégica y no respondía a necesidades científicas o educativas específicas. Su división en departamentos de educación primaria y preescolar, junto con la sobreoferta, limitó la posibilidad de su integración efectiva en la comunidad académica. Esta evolución reflejaba más la necesidad de satisfacer las demandas sociales y locales que una política nacional coherente en materia de ciencias de la educación.

Al mismo tiempo, los departamentos de pedagogía se enfrentaron a una crisis interna de identidad científica, que se reflejó en la controversia sobre su orientación, hacia la práctica pedagógica o hacia la fundamentación teórica. Sin embargo, la transición de la educación extrauniversitaria a la universitaria vino acompañada de cambios importantes. Hasta 1959, el personal docente de las escuelas superiores de magisterio pertenecía a la educación secundaria y a menudo tenía competencias administrativas y disciplinarias. Con la creación de los PTPE y PTDE, los profesores pasaron a formar parte del personal universitario, con criterios de selección, evaluación y promoción académica similares a los del resto de departamentos. La academización diferenció la fisonomía de la enseñanza y las relaciones entre estu-

tes y profesores, reforzando la orientación científica y promoviendo formas de cooperación equitativas.

La integración de los departamentos en la comunidad universitaria también trajo consigo autonomía en la configuración de los planes de estudios. A diferencia del pasado, en el que el Ministerio de Educación imponía un programa uniforme con énfasis en asignaturas útiles y prácticas (por ejemplo, economía doméstica, religión, música, caligrafía), los nuevos departamentos universitarios adquirieron la capacidad de configurar el contenido de los estudios a través de órganos colectivos (asambleas generales, sectores, etc.). Así, se introdujeron asignaturas de teoría pedagógica, psicología, metodología de la investigación, sociología de la educación y prácticas, configurando un perfil de estudios más complejo y científicamente consolidado.

La creación de los PTPE coincide con la aprobación del nuevo currículo para la Educación Infantil en 1989, que se diferencia en cuanto a su filosofía, contenido y estructura. Mientras que el currículo de 1980 fue el primero en situar al niño en el centro del proceso de aprendizaje, describiéndolo como «un ser independiente, especial y dinámico» (Kitsaras, 2004), el currículo de 1989 incorpora teorías del desarrollo (como las de Piaget) y enfoques centrados en el niño, siguiendo en gran medida el modelo belga (Kyprianos, 2007). La academización, junto con la introducción de un currículo más moderno, fue una muestra de un esfuerzo más amplio por reformar la educación preescolar en términos de documentación científica y renovación teórica.

Sin embargo, a pesar de las mejoras en las estructuras, los programas y los recursos humanos, los PTPE siguen enfrentándose a retos de legitimación científica. A menudo se consideran «escuelas profesionales» orientadas exclusivamente a la formación de maestros y maestras de preescolar, sin que se reconozca la educación como un campo científico autónomo, con su propio trasfondo teórico y objeto de investigación. La distinción tradicional entre teoría y práctica sigue siendo restrictiva: la pedagogía se considera a menudo «ateórica», aplicada o inferior a campos que producen conocimiento «primario», como la psicología o la sociología. Esta visión ignora la complejidad y la naturaleza interdisciplinaria de la educación, así como su papel social como espacio de reflexión, acción y transformación.

Varios años después de su creación, los departamentos de pedagogía siguen reclamando su reconocimiento académico e institucional. Como señala Dragona (2018), a pesar de los importantes avances en la producción investigadora, la renovación cualitativa de los programas y el reconocimiento académico, la educación como ciencia sigue estando «al margen de la corriente principal» de las jerarquías universitarias. En una época en la que la necesidad de reflexión pedagógica, acción transformadora y conciencia social es más acuciante que nunca, el fortalecimiento de la identidad científica y el poder institucional de los departamentos universitarios de pedagogía constituye un objetivo estratégico para la política educativa y el futuro de la enseñanza en Grecia.

5. Los departamentos de educación preescolar hoy en día

En la actualidad, hay nueve departamentos de educación preescolar (PTPE) en Grecia que ofrecen programas de estudios de cuatro años y proporcionan a los graduados las cualificaciones necesarias para trabajar en escuelas infantiles públicas y privadas. El acceso a los PTPE se realiza a través de los exámenes panhelénicos, que se organizan por el Estado y son muy competitivos. La mayoría de los candidatos son mujeres, lo que contribuye a mantener el predominio femenino en la profesión de maestra de Educación Infantil.

A pesar de su origen histórico común, los PTPE no presentan un perfil uniforme de planes de estudios. De acuerdo con la Constitución y el principio de autogobierno de las universidades, cada departamento tiene autonomía para diseñar el programa de estudios, tanto en lo que se refiere al contenido como a la distribución temporal. Así, a pesar de las referencias comunes a su marco institucional, se diferencian sustancialmente en su identidad académica. La variedad de nombres que llevan es indicativa de ello. Como se muestra en la tabla 1, nueve departamentos tienen seis nombres diferentes:

Tabla 1. Nombres de los departamentos pedagógicos de educación preescolar en Grecia

N.º	Nombre del Departamento	Facultad	Universidad
1	Departamento de Educación y Cuidado en la Primera Infancia	Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas
2	Departamento de Ciencias de la Educación y del Cuidado Infantil	Facultad de Pedagogía	Universidad Aristóteles de Tesalónica
3	Departamento de Pedagogía de la Educación Infantil	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	Universidad de Tesalia
4	Departamento de Pedagogía de la Educación Infantil	Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad de Creta
5	Departamento de Ciencias de la Educación y del Cuidado en la Primera Infancia	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	Universidad de Patras
6	Departamento de Pedagogía para Maestros/as de Infantil	Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad de Ioánnina
7	Departamento de Pedagogía para Maestros/as de Infantil	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	Universidad de Macedonia Occidental
8	Departamento de Ciencias del Cuidado Infantil y del Diseño Educativo	Facultad de Ciencias Humanas	Universidad del Mar Egeo
9	Departamento de Ciencias de la Educación en la Primera Infancia	Facultad de Ciencias de la Educación	Universidad Demócrito de Tracia

Fuente: elaboración propia

Aunque todos los PTPE adoptan orientaciones teóricas y pedagógicas modernas, el contenido de sus estudios varía considerablemente, principalmente en función de las materias y los intereses de investigación del personal docente. Los ejes temáticos comunes de los planes de estudios son (a) las ciencias relacionadas con las áreas de aprendizaje del currículo de educación infantil (como las Ciencias naturales y la Literatura), (b) la metodología y la didáctica de las materias de aprendizaje, (c) las Ciencias de la educación (como la Psicología educativa y la Sociología de la educación), (d) las prácticas y (e) las Artes y la Educación física.

La autonomía académica, aunque favorece la flexibilidad y la especialización, conlleva el riesgo de que no todos los/las estudiantes adquieran conocimientos o habilidades fundamentales, si el programa no los incluye o el personal no cuenta con la ex-

perencia pertinente. A falta de un tronco común nacional o de un marco mínimo de competencias profesionales, los/las titulados/as acceden a la profesión con un bagaje cognitivo desigual, lo que puede dificultar la aplicación homogénea del programa de estudios. Por otra parte, la diversificación permite centrarse en asignaturas relacionadas con la investigación del profesorado, lo que garantiza la libertad académica y refuerza el perfil científico de cada departamento.

Se produjeron cambios importantes en los planes de estudios tras la adhesión de Grecia al Proceso de Bolonia, cuyo objetivo era mejorar la comparabilidad y la calidad de la educación superior. Se llevó a cabo una reestructuración de acuerdo con el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), se instituyó el anexo del título y se aplicó un sistema de evaluación externa e interna a través de la Autoridad Nacional de Educación Superior (Ethniki Archi Anotatis Ekpaidefsis-ETHAAE). Aunque algunos sostienen que Bolonia reforzó la burocracia y el control estatal a través de una cultura de eficiencia, los PTPE aprovecharon la oportunidad para redefinir su posición en el panorama académico europeo.

La obtención del título requiere, en la mayoría de los departamentos, la superación de un programa de 240 ECTS en 8 semestres. La ETHAAE (Ley 4653/2020), en colaboración con las Unidades de Garantía de Calidad (MODIP) de cada universidad, supervisa los procesos de evaluación interna y externa de acuerdo con las normas europeas (Eurydice, 2025). Con la Ley 4957/2022, se reforzó aún más el papel de las MODIP, convirtiéndolas en los mecanismos fundamentales de calidad interna de cada universidad.

La siguiente sección se centra en el ejemplo de las prácticas, poniendo de relieve las tensiones entre la formación teórica y la experiencia profesional de los futuros docentes.

6. Las prácticas en los departamentos de pedagogía de la educación preescolar

Las prácticas en los departamentos de pedagogía de la educación preescolar (PTFE) constituyen uno de los ejes más críticos y com-

plejos de la formación inicial de los maestros de educación infantil en Grecia. La forma, la estructura, la duración y el carácter obligatorio varían entre los PTPE, debido a la autonomía de las instituciones y a las infraestructuras disponibles. Por lo general, se incluye en el marco de asignaturas obligatorias u optativas, al mismo tiempo que en todos los PTPE se incluye la práctica remunerada como asignatura optativa.

Las prácticas remuneradas constituyen una experiencia profesional organizada y financiada, que a menudo se integra en la última etapa de los estudios a través de programas como el Marco Estratégico Nacional de Referencia (Ethniko Stratigiko Plaisio Anaforas-ESPA). Proporcionan a los estudiantes una compensación económica, un seguro de accidentes y un certificado de participación (a menudo a través del anexo del título). Refuerza la participación efectiva de los estudiantes en funciones que se asemejan a su función profesional y se basa en la colaboración entre la universidad, la entidad de acogida (guardería, centro de educación infantil, ONG, etc.) y el estudiante. Se lleva a cabo durante aproximadamente dos meses bajo la supervisión de las oficinas universitarias competentes, funcionando como un espacio de transición entre los estudios y la vida profesional. Contribuye a la socialización profesional, la actitud reflexiva y las habilidades de cooperación en condiciones reales.

Las prácticas dentro de las asignaturas obligatorias están relacionadas con la observación sistemática y/o la enseñanza, ya sea en materias específicas o en todas las áreas de aprendizaje del programa analítico de educación infantil (Diktio Praktikon Askiseon Paedagogikon Timeton Proskholikis Ekpaidefsis y Agogis, s. f.). Comienza en el tercer semestre y se extiende hasta el octavo, siguiendo una estructura progresiva: desde la observación (desde el segundo hasta el cuarto semestre) hasta las intervenciones docentes (del quinto al octavo semestre). La duración oscila entre 30 y 60 días en total, con importantes diferencias entre los PTPE, lo que refleja la diversidad en el diseño e influye en cierta medida en la variedad de experiencias que adquieren los estudiantes.

La organización de las prácticas se inscribe en un marco institucional y educativo especialmente exigente. Uno de los mayores problemas es el número excesivo de estudiantes y la falta de correspondencia con el personal docente. El número de admi-

siones lo determina el Ministerio de Educación y está influenciado por factores políticos y sociales. La reducción del personal docente debido a la crisis económica ha dado lugar a una relación desproporcionada entre profesores y estudiantes (hasta 1:90), lo que limita la retroalimentación y el apoyo durante las prácticas (Birbili y Tsitouridou, 2019).

Antiguamente, la colaboración con las escuelas estaba regulada institucionalmente, lo que obligaba a las unidades a aceptar estudiantes. Con el nuevo marco (Ley 4823/2021, artículo 88), las unidades escolares tienen voz en la selección, lo que refuerza la autonomía, pero plantea nuevas dificultades. La reducción del número de escuelas debido a la baja natalidad y a las fusiones, junto con el aumento del número de estudiantes, hace que la disponibilidad de plazas para prácticas sea especialmente problemática. Además, no se ofrece la posibilidad de elegir escuelas o profesores colaboradores de los PTPE (Poimenidou y Kakana, 2013).

Los docentes no tienen incentivos para participar y se les pide que apoyen a los estudiantes sin reconocimiento institucional. Las condiciones en las aulas (con hasta 25 niños y un solo docente), junto con la burocracia, dificulta la acogida de los estudiantes (Birbili y Tsitouridou, 2019). No existe un marco de cooperación y, a menudo, la relación con los PTPE se vive como jerárquica (Poimenidou y Kakana, 2013).

Una institución clave eran los docentes en comisión de servicio que actuaban como enlaces entre el campo y la universidad (Birbili y Tsitouridou, 2019). Después de 2010, su número se redujo drásticamente, sin ser sustituidos por otras instituciones, lo que puso de manifiesto la discrepancia entre la retórica sobre la mejora de los servicios prestados y las políticas reales.

Estas condiciones hacen que sea muy difícil aplicar un modelo de práctica moderno, reflexivo y crítico. Los estudiantes deben conciliar la teoría con una realidad escolar que a menudo se caracteriza por prácticas tradicionales y reproductivas. La falta de una política coherente que integre la reflexión reflexiva, el aprendizaje colaborativo y la investigación-acción crea contradicciones y refuerza la brecha entre la educación universitaria y la escuela. Como demuestra la bibliografía internacional (Matengu et al., 2021), la práctica es un campo crítico en el que se desarrolla la «teoría práctica» de los futuros docentes a través de la interacción con diferentes formas de conocimiento y experiencia.

En este contexto, la creación de la Red de Prácticas de los Departamentos de Educación Preescolar en 2008 (Diktio Praktikon Askiseon Paedagogikon Timeton Proskholikis Ekpaidefsis y Agogis, s. f.) constituyó una respuesta innovadora de los propios departamentos a los retos a los que se enfrentaban. La Red se constituyó como una comunidad de práctica, formada por miembros del personal docente y colaboradores encargados de las prácticas de sus departamentos y con interés investigador en este campo, con el fin de intercambiar experiencias, tratar de forma sistemática cuestiones comunes y formular propuestas para mejorar las prácticas profesionales. Su funcionamiento reforzó la cultura de investigación colectiva y permitió la formación de un lenguaje común entre los miembros del personal docente responsables de las prácticas profesionales (Androussou, 2020; Birbili y Tsitouridou, 2019; Gourgiotou et al., 2020; Avgitidou y Androussou, 2013; Avgitidou et al., 2016). Las iniciativas de la Red, como los congresos, las publicaciones colectivas, el fomento del desarrollo profesional y la promoción de la investigación han contribuido de manera significativa a la mejora de las prácticas profesionales (Avgitidou y Androussou, 2013; Avgitidou et al., 2016).

La acción de la Red contribuyó a la formación gradual de un modelo de prácticas basado en la reflexión y el enfoque investigativo. El futuro docente no se limita a aplicar instrucciones, sino que observa, diseña, implementa y reflexiona sobre su acción educativa. Este marco aspira a fortalecer la conexión entre teoría y práctica y a restablecer la cooperación entre los departamentos universitarios de educación infantil y las escuelas. A nivel internacional, enfoques similares subrayan la importancia de la reflexión colectiva y de la creación de comunidades de aprendizaje para tender puentes entre teoría y práctica (Vartuli et al., 2016; Zeichner et al., 2015).

Sin embargo, como señala Androussou (2020), la transición hacia dicho modelo no resulta fácil. La enseñanza universitaria sigue siendo predominantemente centrada en el docente, mientras que la cultura escolar se mantiene en patrones tradicionales, basados en el manual y el control. La práctica profesional suele convertirse en una experiencia contradictoria para los estudiantes, quienes regresan a prácticas convencionales en lugar de cuestionarlas. Además, varias investigaciones registran la sensación de subestimación de los estudiantes cuando son tratados como

«manos extra» y no como miembros iguales de la comunidad escolar (Kroeger et al., 2009). Matengu et al. (2021) proponen la creación de «espacios colectivos de aprendizaje» donde las relaciones, los diálogos y la retroalimentación contribuyan a la identidad profesional del estudiantado.

La sostenibilidad de tales enfoques depende del reconocimiento y apoyo institucional. La formación de las maestras de infantil «colaboradoras» como mentoras sigue siendo limitada. Varias investigaciones (Androussou y Tsafos, 2013; Kupila et al., 2017) destacan la necesidad de tiempo suficiente y apoyo para la transición de las maestras de infantil al rol de mentoras. Paralelamente, se requiere superar la jerarquía entre los departamentos universitarios de educación infantil y las escuelas. El rediseño de la práctica debe ser democrático e incorporar las voces de estudiantes, supervisores, miembros del profesorado universitario, niños y directores (Matengu et al., 2021).

En resumen, las prácticas profesionales en los departamentos universitarios de educación infantil constituyen una institución crucial pero frágil situada entre el diseño académico y la realidad escolar, entre la innovación y la inercia. Su mejora exige políticas coherentes, institucionalización de la colaboración con las escuelas, fortalecimiento del papel de los mentores y transformación de los departamentos en marcos formativos activos, experienciales y reflexivos. La creación de comunidades de práctica basadas en la confianza y en el desarrollo profesional continuo resulta imprescindible para garantizar la calidad.

La bibliografía documenta que el elevado número de estudiantes conduce a métodos tradicionales, limita las oportunidades de comunicación y dificulta la retroalimentación y la orientación en las escuelas (Androussou et al., 2012; Birbili y Tsitouridou, 2019). A medida que aumenta el número de futuros docentes, los centros de educación infantil públicos se integran en los programas de prácticas sin que se considere la calidad de la formación ni las condiciones particulares de cada centro educativo (Poimenidou y Kakana, 2013). La ausencia de mentores reflexivos complica el trabajo de las educadoras, que a menudo se ven obligadas a apoyar a estudiantes sin contar con la formación ni la compensación adecuada.

Androussou y Tsafos (2013), a través de un seminario en el Departamento de Educación y Cuidado de la Primera Infancia

de la Universidad de Atenas, investigaron la eficacia de la formación de las maestras de infantil «colaboradoras» como mentoras. Los resultados mostraron que el tiempo y los recursos necesarios para asumir el rol de mentora son determinantes, al igual que la disposición de las maestras a colaborar con la universidad. La necesidad de reconocimiento y apoyo institucional al rol del mentor también es destacada por Matengu et al. (2021), quienes proponen la creación de espacios colectivos de aprendizaje en el marco de la práctica profesional. En dichos espacios, docentes universitarios, estudiantes y profesionales del campo actúan como comunidades de práctica en las que se produce un intercambio recíproco de conocimientos, experiencias y reflexión. Los autores rechazan el modelo de «transmisión de experiencia» del experto al practicante, y abogan por una transición hacia modelos de colaboración más participativos y democráticos. La conformación de tales marcos exige la transformación de los roles tradicionales y el reconocimiento del valor de la producción colaborativa del conocimiento, donde teoría y práctica se configuran conjuntamente.

7. La formación de los profesionales de la atención y educación temprana para niños de 0 a 4 años

Mientras que la formación de los maestros de educación infantil en Grecia se remonta al siglo XIX, la educación de los profesionales de la atención y educación de la primera infancia (educadores infantiles) fue institucionalizada mucho más tarde (Birbili y Tsitouridou, 2019). El primer centro de cuidado infantil (guardería) fue fundado en 1901 en Atenas por una organización benéfica. Al igual que los jardines de infancia, los primeros centros de cuidado infantil surgieron gracias a iniciativas privadas, principalmente de organizaciones filantrópicas y benefactores.

Sin embargo, a diferencia de los jardines de infancia, los centros de cuidado infantil estaban generalmente vinculados a familias de bajos ingresos y, como indican los nombres que se les asignaron –«nido de niños», «refugio infantil», «asilo para niños»–, su misión principal era proteger y cuidar a los niños po-

bres mientras sus madres trabajaban, y solo en segundo plano ofrecer una forma de «educación» (Charitos, 1998).

El Estado griego reconoció por primera vez la existencia de las guarderías infantiles en 1926, lo que condujo a la creación de un pequeño número de «guarderías nacionales experimentales» (Charitos, 1998). En 1935, otra ley definió su objetivo como «el cuidado diario y la educación de menores pobres» y su funcionamiento como el de «instituciones benéficas» (Charitos, 1998, p. 239). Como instituciones de bienestar social, las guarderías fueron colocadas bajo la tutela del Departamento de Protección Infantil del Ministerio de Salud y Bienestar Social, donde permanecieron hasta 2001, año en que su responsabilidad se transfirió a las autoridades locales y su supervisión al Ministerio del Interior.

Mientras que la formación de los docentes de educación infantil (para niños de 4 a 6 años) tiene sus raíces ya en el siglo XIX, la formación de los educadores de atención y educación temprana se inició en 1955 con la creación de la Escuela de Educadoras Infantiles Princesa Sofía (nombrada en honor a la entonces joven reina Sofía de España, quien estudió allí) (Birbili y Tsitouridou, 2019). Esta escuela admitía exclusivamente mujeres, tras exámenes escritos y orales, al finalizar el entonces gimnasio de seis años. La duración de los estudios era de tres años e incluía formación teórica y práctica. El objetivo de la escuela era la capacitación profesional de las estudiantes en el cuidado, la educación y la crianza de niños hasta su ingreso en la escuela primaria.

Veinte años más tarde, con la Ley 817/1978, se fundaron dos escuelas superiores de educación para educadoras infantiles bajo la supervisión del Ministerio de Servicios Sociales: (a) la Escuela Superior de Educadoras del Centro Infantil Mitera y (b) la Escuela Superior de Educadoras del P.I.K.P.A. de Ioannina, con una duración de estudios de tres años (Kainourgiou, 2012). Un hito en la historia de estas dos escuelas fue su integración en los institutos tecnológicos de educación superior (ATEI) en 1984, en virtud de la Ley 1404/1983. Esta incorporación se llevó a cabo sin cambios sustanciales en los planes de estudios. Se crearon tres departamentos de educación infantil: (a) en el ATEI de Atenas, (b) en el ATEI del Epiro (Ioannina) y (c) en el ATEI de Tesalónica, como nuevo departamento con una estructura y contenido formativo similares. Los ATEI, como instituciones de educación superior tecnológica, ponían énfasis en la formación profesio-

nal. En 2007, los departamentos de educación infantil pasaron a denominarse departamentos de educación infantil y atención temprana, en el marco de un esfuerzo por redefinir su identidad dentro del sistema educativo nacional. Estos departamentos se integraron en las escuelas de profesiones de la salud y bienestar, mientras que los departamentos universitarios se adscribieron a escuelas de ciencias de la educación.

Esta separación institucional tuvo como resultado una distinción en las orientaciones curriculares: los departamentos de los ATEI fueron percibidos como centrados en el desarrollo y cuidado infantil, en contraste con los departamentos universitarios, enfocados en la educación del niño (Rentzou y Daglas, 2018).

La duración de los estudios en los institutos tecnológicos de educación superior (ATEI) era de 3,5 años. El programa de los siete primeros semestres incluía 40 asignaturas obligatorias: 9 de formación general, 13 de formación técnica especializada, 14 de especialidad y 4 de gestión, economía, legislación y ciencias humanas. Las asignaturas podían tener carácter teórico, práctico o mixto. En el séptimo semestre se contemplaba la realización de prácticas profesionales, conforme al marco legislativo vigente (Leyes 1404/1983 y 1351/1983, Decreto Presidencial 174/1985 y Orden Ministerial E5/6960/5-10-1987). La práctica tenía una duración de seis meses, con presencia diaria de seis horas en guarderías, centros infantiles y otras estructuras de atención infantil, distribuidas equitativamente entre servicios para lactantes y niños/as pequeños/as. Esta práctica constituía una introducción sustancial a las condiciones reales del entorno laboral. La supervisión de las prácticas correspondía al departamento, a través del Comité de Prácticas Profesionales, con la presencia de un/a egresado/a del departamento como responsable de la tutoría en los lugares de prácticas.

A pesar del llamamiento a un sistema integral de educación y cuidado en la primera infancia (ECEC), en abril de 2017, el nuevo ministro de Educación anunció que en otoño del mismo año se aprobaría una nueva ley sobre la educación obligatoria de 14 años. Con esta ley, la asistencia al jardín de infancia sería obligatoria para los niños de 4 a 6 años, y el objetivo de unificación del sistema ECEC parecía haberse abandonado. Cabe señalar que, hasta ese momento, los niños de entre 4 y 5 años podían asistir a guarderías infantiles. Como era de esperar, el anuncio generó una

nueva ola de reacciones por parte del personal educativo. Aunque tradicionalmente Grecia ha tenido un sistema dicotómico de cuidado y educación en la primera infancia, en 2016 se organizó un diálogo nacional y social sobre la educación, a iniciativa del Ministerio de Educación, durante el cual se subrayó, especialmente, la necesidad de establecer un marco nacional unificado de educación y cuidado para la primera infancia. Sin embargo, esta propuesta provocó una intensa confrontación política (Koumariannou y Rentzou, 2019; Rentzou y Daglas, 2018; Rentzou, 2020). Mientras que la Asociación Panhelénica de Educadores Infantiles (PASIVN), es decir, el sindicato de los profesionales de la Educación Infantil acogió esta iniciativa con entusiasmo, se registraron reacciones inmediatas y negativas tanto por parte de los sindicatos de docentes de educación preescolar como de los departamentos universitarios. Las organizaciones sindicales de las maestras de jardín de infancia calificaron el proceso como un «monólogo nacional» en lugar de un verdadero «diálogo», expresando su temor de que la unificación de los servicios de cuidado y educación para niños de 0 a 6 años conduciría a una degradación de la calidad de la educación preescolar. Subrayaron, además, que la fusión de dos sistemas distintos causaría confusión y disfunciones, en detrimento de ambos sectores.

Preocupaciones similares fueron expresadas por los departamentos universitarios de pedagogía, que argumentaron que la unificación provocaría una desregulación de las estructuras existentes, especialmente del jardín de infancia. Además, advirtieron que la provisión de educación por parte de profesionales sin formación universitaria en pedagogía, pero procedentes del ámbito asistencial, socavaría la calidad y la eficacia de la labor educativa.

Estas reacciones se debieron en parte a la política del gobierno de SYRIZA en este ámbito, que no logró generar confianza ni construir los consensos necesarios para una reforma de tal envergadura. La visión de una ECEC unificada, aunque importante y alineada con los retos internacionales y las necesidades de los niños, se presentó sin la preparación adecuada, sin una fundamentación científica sólida ni transparencia, lo que llevó a su deslegitimación política y social antes siquiera de que pudiera tomar una forma concreta.

Tras las reacciones provocadas por la propuesta de unificación de la educación y el cuidado en la primera infancia, y en ausen-

cia de una propuesta integral por parte del Ministerio sobre los cambios en la organización y el funcionamiento de los centros preescolares, el entonces ministro procedió, en el marco de la universalización de los institutos tecnológicos de educación superior (ATEI), a la creación, conforme a la Ley 4521/2018, de un departamento universitario autónomo de educación preescolar. Este departamento fue denominado Departamento de Educación y Cuidado en la Primera Infancia y se integró en la Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Sociales de la recién creada Universidad de Ática Occidental. Ese mismo año se creó un departamento equivalente en la Universidad de Ioannina (2018), integrado en la Facultad de Ciencias Sociales de dicha Universidad (Gaceta Oficial del Estado, FEK 142/A/03.08.2018). En 2019, se fundó un departamento similar en Tesalónica, adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Internacional de Grecia (Ley 4610/2019, FEK 70/A/7-5-2019).

La duración de los estudios en estos departamentos es de cuatro años e incluye tanto la asistencia a clases como la realización de prácticas profesionales. Al igual que ocurre con los departamentos universitarios de educación preescolar ya existentes, cada uno de estos nuevos departamentos tiene la posibilidad de estructurar su propio plan de estudios, lo que se traduce en diferencias tanto en los contenidos curriculares como en la duración de las prácticas profesionales.

La evolución de la formación de los profesionales de la educación y el cuidado en la primera infancia (0-4 años) en Grecia refleja una transición histórica desde estructuras de asistencia y caridad hacia una formación universitaria y un reconocimiento profesional formal. A pesar de las reformas institucionales y la universalización de los departamentos correspondientes, la prolongada distinción entre «cuidado» y «educación» sigue generando desigualdades simbólicas y prácticas. La creación de departamentos universitarios autónomos de educación y cuidado en la primera infancia ha constituido un paso importante hacia la mejora científica del campo.

Sin embargo, la falta de una política coherente e intersectorial, así como la ausencia prolongada de confianza y diálogo entre los actores implicados perpetúan tensiones y limitan la posibilidad de establecer un sistema ECEC integrado y de calidad. Los desafíos futuros requieren una fuerte voluntad política, cola-

boración institucional y una orientación clara hacia la definición de estándares profesionales comunes, basados en las necesidades de todos los niños, independientemente de su edad o del tipo de institución a la que asistan.

8. Conclusiones

El presente análisis ha puesto de relieve las discontinuidades históricas y los desafíos contemporáneos que caracterizan la formación y preparación profesional del personal de la educación infantil en Grecia, con especial atención al grupo de edad de 0 a 6 años. La existencia de dos subsistemas diferenciados –uno para niños de 4 a 6 años y otro para niños de 0 a 4 años– constituye no solo una división institucional, sino también ideológica, históricamente arraigada y reforzada por una organización burocrática y la ausencia de una política unificada de educación y cuidado en la primera infancia (ECEC).

La experiencia internacional confirma que la calidad en el sistema ECEC está directamente relacionada con la calidad, el nivel educativo y las condiciones laborales de los profesionales del sector. Sin embargo, en Grecia, la creación de un *competent workforce* (fuerza laboral competente) sigue siendo un objetivo pendiente. La escasa inversión en el desarrollo profesional continuo, la inconsistencia de las políticas públicas y la falta de una cultura de evaluación (OCDE, 2011) dificultan la mejora de los servicios prestados. Además, la ausencia de un currículo nacional para las estructuras de cuidado, la falta de datos fiables y la evaluación fragmentaria socavan la estructuración de un sistema de calidad, como también subrayan los informes de Gregoriadis et al. (2016), Petrogiannis (2013) y Eurydice (2014).

El sistema educativo centralizado de Grecia, tal como se señala en el informe de la OCDE (2011), no favorece la sostenibilidad de las reformas, mientras que la alta concentración en la toma de decisiones reduce los márgenes de flexibilidad y adaptación a las necesidades locales. En particular, en el ámbito del cuidado infantil, su vinculación histórica con la asistencia social y la ausencia de un currículo nacional perpetúan una imagen de inferioridad en relación con la educación preescolar (OCDE, 2011).

No obstante, se observan señales de transformaciones positivas, tanto por parte de los departamentos universitarios como de las organizaciones profesionales, que demuestran una disposición a colaborar y avanzar en una dirección común. La creación de nuevos departamentos universitarios centrados en la primera infancia, así como la creciente producción investigadora, constituyen pasos hacia una paulatina unificación conceptual –aunque aún no institucional– del sistema ECEC en Grecia.

Sin embargo, la realización de un sistema integrado y holístico de educación y cuidado en la primera infancia requiere:

- Una fuerte voluntad política.
- La construcción de una cultura de confianza y diálogo entre las partes interesadas.
- El fortalecimiento de la estabilidad institucional.
- Políticas coherentes para el reconocimiento profesional y el empoderamiento de todos los profesionales del ámbito.
- Así como una participación sustantiva de las universidades en el diseño de políticas a través de la investigación y la formación continua.

La incorporación de todos los niños y niñas desde la primera infancia en un sistema ECEC de calidad, coherente e integrado no constituye únicamente un objetivo educativo y social, sino también un pilar fundamental para una sociedad más justa e inclusiva.

Referencias

Androussou, A. (2020). *Ekpaidefsi ekpaideftikon: nees prokliseis kai allages* [Formación del profesorado: nuevos desafíos y cambios]. En E. Gourgiotou, D. Kakana, M. Birmipili y K. Chatzopoulou (eds.), *Praktika 2ou Panelliniou Synedriou tou Diktyou Praktikon Askiseon Ekpaidefsi ekpaideftikon kai Paidagogika Tmimata, 30 chronia meta: Antimetopizontas tis nees prokliseis* [Actas del 2º Congreso Panhelénico de la Red de Prácticas: Formación del profesorado y Departamentos de Educación, 30 años después: afrontando los nuevos desafíos] (pp. 887–891). Panepistimiakes Ekdoseis Thessalias.

- Androussou, A., Kortessi-Dafermou, C., y Tsafos, V. (2012). Educating teachers: Observation of a classroom's framework as part of the student teachers' education. *The International Journal of Learning*, 18(8), 191–212. https://www.researchgate.net/publication/285985675_Educating_Teachers_Observation_of_a_Classroom's_Framework_as_Part_of_the_Student_Teachers'_Education
- Androussou, A. y Tsafos, V. (2013). Ekpedevontas ekpedeftikous os mentores mellontikon ekpedeftikon se ena dierevnitiko anastochastiko plesio [Formando a docentes como mentores de futuros docentes en un marco investigativo y reflexivo]. En A. Androussou y S. Avgitidou (eds.), *I praktiki askisi stin archiki ekpedefsi ton ekpedeftikon: Erevnitikes proseggis* [El prácticum en la formación inicial del profesorado: Perspectivas de investigación] (pp. 360-395). Diktio Praktikon Askiseon, National and Kapodistrian University of Athens.
- Avgitidou, S. y Androussou, A. (2013). Isagogi [Introducción]. En A. Androussou y S. Avgitidou (eds.), *I praktiki askisi stin archiki ekpedefsi ton ekpedeftikon: Erevnitikes proseggis* [El prácticum en la formación inicial del profesorado: Perspectivas de investigación] (pp. 15-37). Diktio Praktikon Askiseon, National and Kapodistrian University of Athens.
- Avgitidou, S., Tzekaki, M. y Tsafos, V. (eds.) (2016). *Oi ypopsifioi ekpaideutikoi paratiroun, parembainoun kai anastochazontai: Protaseis ypoxirixis tis praktikis tous askisis* [Los futuros docentes observan, intervienen y reflexionan: Propuestas para apoyar su prácticum]. Gutenberg.
- Birbili, M. y Christodoulou, I. (2018). Early childhood education and care in Greece: Looking back and moving forward. En S. Garvis, S. J. Phillipson y H. Harju-Luukkainen (eds.), *International perspectives on early childhood education and care* (pp. 90-102). Routledge.
- Birbili, M. y Tsitouridou, M., (2019). Early childhood teacher education in Greece: Challenges and opportunities in centralised education system. En S. Garvis & S. Phillipson (eds.), *Policification of Early Childhood Education and Care: Early Childhood Education in the 21st Century* Vol III (pp. 101-116). Routledge.
- Bouzakis, S., Tzikas, X. y Anthopoulos, K. (1998). *I katartisi ton didaskalon-didaskalissou ke ton nipiaggon stin Ellada. I periodos ton pedagogikon akadimion ke ton scholon nipiagogon 1933–1990* [La formación de maestros y maestras, y de educadoras infantiles en Grecia. El período de las academias pedagógicas y de las escuelas de formación de maestras de preescolar (1933-1990)]. Gutenberg.

- Charitos, X. G. (1998). *To Elliniko nipiagogio ke i rizes tou. Simvoli stin istoria tis proscholikis agogis*. [El jardín de infancia griego y sus raíces. Contribución a la historia de la educación preescolar]. Gutenberg.
- Diktio Praktikon Askiseon Paedagogikon Tmimatou Proskholikis Ekpaidefsis y Agogis (s.f.). *Programmata Praktikon Askiseon* [Programas de Prácticum] <https://todiktyo.ecedu.uoi.gr/>
- Dragona, Th. (2018). *Paidagogika Tmimata: 35 chronia meta, ti?* [Departamentos de Pedagogía: 35 años después, ¿y ahora qué?]. <https://chronos.fairead.net/dragona-paidagogika-tmimata>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025 edition*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2025>
- Eurydice (2014). *Eurydice policy brief: Early childhood education and care*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/eurydice-policy-brief-early-childhood-education-and-care-2014>
- Eurydice (2025). *Greece: Early childhood education and care*. Eurydice – Comisión Europea. Recuperado el 6 de julio de 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/greece/early-childhood-education-and-care>
- Evangelou, D. y Dafermou, H. (2005). Contemporary perspectives in early childhood education: The case of Greece. En B. Spodek y O. Saracho (eds.), *International perspectives on research in early childhood education* (pp. 119-136). Information Age Publishing.
- Gourgiotou, E., Kakana, D., Birmipili, M. y Chatzopoulou, F. (2020). *Isagogi. To Diktyo Praktikon Askiseon ton Paidagogikon Tmimatou Proskholikis Ekpaidefsis: 10 chronia meta...* [Introducción. La Red de Prácticas de los Departamentos de Educación Infantil: 10 años después...]. En E. Gourgiotou, D. Kakana, M. Birmipili y K. Chatzopoulou (eds.), *Praktika 2ou Panelliniou Synedriou tou Diktyou Praktikon Askiseon Ekpaidefsi ekpaideytikon kai Paidagogika Tmimata, 30 chronia meta: Antimetopizontas tis nees prokliseis* [Actas del 2º Congreso Panhelénico de la Red de Prácticas: Formación del profesorado y Departamentos de Educación, 30 años después: afrontando los nuevos desafíos] (pp. 6–13). Panepistimiakes Ekdoseis Thessalias.
- Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V. y Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: The need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood

- education system. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1142-1151. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1077820>
- Kaga, Y., Bennett, J. y Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187818>
- Kainourgíou, E. (2012). *I ekpaidefsi ton vrefonipiokomon sta T.E.I.* [La formación de los educadores de la primera infancia en los TEI] (Unpublished doctoral dissertation). Panepistimio Ioanninon, Scholi Epistimon Agogis, Paidagogiko Tmima Nipiagogon. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/37121>
- Kitsaras, G. (2004). *Programmata: Didaktiki methodology proskholikis agogis* [Programas: Metodología didáctica de la educación preescolar]. Idiwtiki Ekdosi.
- Koumariánou, A. y Rentzou, K. (2019). Oi stochoi tis proskholikis ekpaidefsis kai frontidas kai i thesi tis frontidas se afti: Mia sygkritiki meleti [Los objetivos de la educación y atención preescolar y el lugar del cuidado en ella: Un estudio comparativo]. En E. Christou (ed.), *Proceedings of the 1st International Congress on Management of Educational Units (1st ICOMEU), In search of excellence with equity for tomorrow's education* (pp. 549-556). ATEI Thessalonikis & Tmima Dioikisis Epicheiriseon. https://www.icomeu.gr/wp-content/uploads/Files/icomeu_2018_proceedings.pdf
- Kroeger, J., Pech, S. y Cope, J. (2009). Investigating change in field sites through mentor and candidate dialogues. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(4), 328-345. <https://doi.org/10.1080/10901020903320536>
- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T. y Rantala, K. (2017). Interpretations of Mentoring during early childhood education mentor training. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(10), 36-49. DOI:10.14221/ajte.2017v42n10.3
- Kyprianos, P. (2007). *Paidi, oikogeneia, koinonia: Istoria tis proskholikis agogis apo tis aparches eos tis meres mas* [Niño, familia, sociedad: Historia de la educación preescolar desde sus inicios hasta la actualidad]. Gutenberg.
- Kyriazopoulou-Valinaki, P. (1977). *Nipiagogiki* [Pedagogía Infantil]. (Tom. 1). Vlassi Brothers.
- Lohmander, M. K. y Garvis, S. (2021). A competent workforce: Reflections on shifts and transformations in Swedish early childhood teacher education. En W. Boyd y S. Garvis (eds.), *International perspecti-*

- ves on early childhood teacher education in the 21st century (pp. 181-197). Springer Singapore. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-16-5739-9>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. y Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-82.
- Matengu, M., Ylitapio-Mäntylä, O. y Puroila, A.-M. (2021). Early childhood teacher education practicums: A literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1156-1170. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833245>
- OECD (2011). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care* (OECD Education Working Papers, No. 47). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Petrogiannis, K. (2013). Early childhood education and care in Greece: In search of an identity. *Nordic Early Childhood Education Research*, 6(29), 1-9. <https://doi.org/10.7577/nbf.454>
- Petrogiannis, K. G. (2023). Orismenes skepseis gia ena eniaio plaisio proscholikis agogis: Mia nea proklisi gia ena palaio zitima [Algunas reflexiones sobre un marco unificado de educación infantil: Un nuevo desafío para una cuestión antigua]. *Erkyna: Epitheorisi Ekpaidetikou-Epistimonikon Thematou*, 27, 69-84. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t27-08.pdf
- Poimenidou, M. y Kakana, D. (2013). Praktiki askisi ke exelixi tis epaggelmatikis kinotitas. Apopsis ekpedeftikon sta niipiagogia praktikis askisis gia ti sinergasia me to panepistimio. [La práctica docente y el desarrollo de la comunidad profesional: Opiniones del profesorado sobre la cooperación con la universidad]. En A. Androussou y S. Avgitidou (eds.), *I praktiki askisi stin archiki ekpedefsi ton ekpedeftikon: Erevnitikes proseggisis* (pp. 396-423). Diktio Praktikon Askiseon, National and Kapodistrian University of Athens.
- Rentzou, K. (2020). The long way towards abandoning ECEC dichotomy in Greece. En K. Rentzou y R. Slutsky (eds.), *Early childhood education and care quality in Europe and the USA: Issues of conceptualization, measurement and policy* (pp. 34-51). Routledge.
- Rentzou, K. y Daglas, G. (2018). Are we ready for integrated ECEC systems? Greek in-service early childhood educators' level of preparation for implementing educare systems. *Global Education Review*, 5(2), 69-84. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/325>

- Stamelos, G. (1999). *Ta Paidagogika Tmimata tou Panepistimiou: Afetiries, parousa katastasi, prooptikes* [Los Departamentos de Pedagogía de la Universidad: orígenes, situación actual, perspectivas]. Gutenberg.
- Stamelos, G. y Emvalotis, A. (2001). Anixnevontas to profil ton pedagogikon tmimaton. [Analizando el perfil de los Departamentos de Formación Docente]. *Epistimoniki Epetirida PTDE University of Ioannina*, 14, 281-292.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K. y Peeters, J. (2012). *Competence requirements in early childhood education and care: A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture*. European Commission. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
- Van Laere, K., Peeters, J. y Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541.
- Varnava-Skoura, T. (2009). *Programma gia tin kaliergia, tin agogi ke ti frontida pedion proscholikis ilikias*. [Programa para la promoción del desarrollo, la atención y la educación de la primera infancia]. <http://www.ppps.ecd.uoa.gr/programma.pdf>
- Vartuli, S., Snider, K. y Holley, M. (2016). Making it real: A practice-based early childhood teacher education program. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 503-514. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0733-2>
- Zambeta, E. (1998). *Agogi kai ekpaidefsi tis proimis paidikis ilikias stin Evropi: Sygkritiki proseggisi*. [Educación y cuidado de la primera infancia en Europa: Una aproximación comparativa]. Themelio.
- Zeichner, K., Payne, K. A. y Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66, 122-135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>



La formación de personal cualificado para la educación y el cuidado de la primera infancia en Suecia. Enseñanza dual con dirección de la escuela

LÁZARO MORENO HERRERA
HARRY CEPHAS CHARSMAR
Universidad de Estocolmo, Suecia

1. Introducción

Este capítulo explora el rol, el desarrollo profesional y la evolución estructural de los maestros de educación infantil y el personal de educación y cuidado infantil temprano (ECEC, por sus siglas en inglés) en Suecia. Examina la progresión histórica de la formación de maestros de educación infantil, destacando el cambio de los primeros programas vocacionales hacia la educación superior. Inicialmente moldeada por asociaciones independientes de jardín de infancia, la formación se formalizó progresivamente a través de reformas educativas nacionales.

El desarrollo de la profesión ha experimentado importantes transformaciones, especialmente con la aprobación de la Ley gubernamental 2009/10:89 en 2010, que introdujo cuatro títulos profesionales distintos, incluyendo la educación infantil. Desde 2011, la formación docente se ha estructurado en rutas organizadas que equilibran el conocimiento específico de la materia, la capacitación pedagógica y la experiencia práctica. La vocación incluye no solo a los maestros de educación infantil, sino también a los cuidadores infantiles (*barnskötare*), quienes poseen cualificaciones vocacionales secundarias y apoyan la educación

infantil temprana. El proceso para ingresar a la profesión implica completar un programa de formación docente de tres años y medio y obtener la certificación docente (*lärarlegitimation*) de la Agencia Nacional de Educación de Suecia. Aunque un año de inducción con tutoría era obligatorio para la certificación, las reformas de 2014 lo hicieron opcional, aunque los nuevos docentes aún tienen derecho a completarlo. Ingresar a la profesión como cuidador infantil requiere de uno a dos años de formación vocacional, cuya duración varía según el programa específico. Las regulaciones establecidas en la Ley de Educación (*Skollagen*) y la Ley de Educación Superior (*Högskolelagen*) rigen las cualificaciones, responsabilidades laborales y el desarrollo profesional del personal de ECEC. Los salarios se determinan a través de negociaciones entre los municipios y los sindicatos de maestros, con sueldos individualizados fijados localmente.

A pesar de estos avances, la profesión enfrenta desafíos importantes. La brecha en la cualificación de la fuerza laboral sigue siendo una preocupación urgente, ya que solo el 41,7 % del personal de educación infantil tenía un título en educación infantil en 2022/2023. La escasez de personal afecta a las condiciones, influyendo en el tamaño de los grupos, la carga laboral y la calidad educativa en general. Los problemas de retención surgen por inquietudes relacionadas con la remuneración, el desarrollo profesional y las condiciones laborales, lo que dificulta el mantenimiento de una fuerza laboral estable. Para abordar estos desafíos, Suecia ha introducido reformas centradas en mejoras salariales, iniciativas de desarrollo profesional y una ampliación de las oportunidades de desarrollo profesional continuo. Se está prestando especial atención al apoyo a los docentes en aulas multilingües y culturalmente diversas, asegurando que puedan adaptarse al cambiante panorama demográfico del país. Los esfuerzos gubernamentales buscan hacer que la profesión docente sea más atractiva y sostenible, reforzando su papel en el mantenimiento de altos estándares educativos.

2. Contextualización

La educación y el cuidado de la primera infancia se han convertido en un pilar fundamental de la educación a nivel mundial, es-

tableciendo las bases para el aprendizaje y desarrollo a lo largo de la vida. Reconocido por importantes organizaciones internacionales como las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, la ECEC es considerada una de las inversiones más transformadoras que un país puede realizar. Al proporcionar a los niños pequeños entornos de aprendizaje estructurados, la ECEC fomenta la preparación escolar, mejora las habilidades cognitivas y sociales y aumenta la probabilidad de éxito en la educación primaria y más allá. A medida que la defensa global de la ECEC sigue creciendo, los responsables políticos destacan la importancia de la accesibilidad, la inclusividad y la calidad educativa para garantizar que todos los niños reciban los beneficios del aprendizaje temprano. En consecuencia, los educadores y profesionales que trabajan en este sector desempeñan un papel clave en la entrega de experiencias de aprendizaje de calidad que contribuyen a oportunidades equitativas para todos los niños, independientemente de sus antecedentes. Su experiencia y dedicación influyen directamente en la capacidad de los niños para prosperar académica, social y emocionalmente.

Por ello, el papel de los profesionales de la ECEC en el proceso transformador no puede subestimarse. Estos educadores no son solo cuidadores, sino arquitectos del desarrollo infantil que moldean sus habilidades cognitivas, inteligencia emocional y competencia social en los años más formativos de su vida. Los profesionales de la ECEC son la columna vertebral de los sistemas efectivos de educación infantil. Así, la formación que requieren para desarrollar la capacidad de crear entornos de aprendizaje estimulantes y enriquecedores es esencial, ya que impacta directamente en la trayectoria educativa y personal de los niños. Su compromiso garantiza que los pequeños reciban el apoyo, la orientación y las experiencias enriquecedoras necesarias para una transición exitosa a la educación formal y más allá.

En última instancia, invertir en ECEC fortalece los sistemas educativos nacionales, apoya el crecimiento económico y promueve una sociedad más equitativa al ofrecer a cada niño una oportunidad justa en la vida (UNESCO y UNICEF, 2024; Geiss y Westberg, 2020). Dado este contexto, la mayoría de los países

prestan especial atención a la educación y formación de los profesionales de la educación y el cuidado de la primera infancia.

3. Antecedentes

En Suecia, actualmente, la profesión o vocación de los educadores de la primera infancia se sitúa en niveles académicos y de formación superior, específicamente, en universidades o colegios universitarios que otorgan un título de grado al completar los estudios. El proceso de formación y los programas para esta profesión han evolucionado con el tiempo, como se describe en la siguiente visión histórica. La formación docente en ECEC abarca dos programas distintos diseñados para preparar profesionales para carreras en el sector público, específicamente, en educación infantil y centros de ocio. Estos dos programas están estrechamente integrados en la formación docente a nivel universitario, garantizando un enfoque pedagógico cohesivo. En Suecia, como en muchos países europeos, las últimas décadas han sido testigo de importantes avances en la formación de docentes, incluyendo un mayor énfasis en los proyectos de grado. Estos proyectos, comúnmente conocidos como tesis estudiantiles (Neumann, 2001; Erixon y Erixon, 2015), juegan un papel crucial en el desarrollo académico y profesional.

Durante la década de 2000, Suecia experimentó una transformación significativa en su enfoque de formación docente, caracterizada por la expansión de todos los programas de formación a nivel académico. Como parte de este cambio, el proyecto de grado adquirió una mayor relevancia para diversos actores, incluyendo educadores, legisladores e instituciones académicas (Gustafsson, 2008; Hartman, 2012; Mattsson, 2008). Este aumento de atención estuvo impulsado por esfuerzos para mejorar el rigor y la base académica de la formación docente, alineándose más estrechamente con la investigación y el desarrollo profesional. La realización de un proyecto de grado representó un desafío sustancial para muchos estudiantes, convirtiéndose, a menudo, en un obstáculo crítico en su trayectoria académica (National Agency for Higher Education, 2008; Bergqvist, 2000; Gustafsson, 2008). La complejidad de realizar investigaciones independientes, dominar enfoques metodológicos y cumplir

con los estándares académicos hizo de este proceso una tarea exigente. Además, las propias instituciones de educación superior enfrentaron presiones considerables, ya que su acreditación dependía cada vez más de la calidad y la evaluación de los proyectos de grado de los estudiantes (Haikola, 2013). Esto enfatizó la necesidad de proporcionar apoyo, supervisión y recursos adecuados para garantizar la finalización exitosa de los estudios.

El Acuerdo de Bolonia, adoptado por Suecia en 2007, marcó un cambio significativo en su sistema de educación superior, introduciendo un marco más estructurado y nuevos requisitos de elegibilidad para estudios de posgrado. Uno de los cambios clave fue la exigencia de obtener un título de máster como requisito previo para avanzar a la investigación doctoral, destacando la importancia del proyecto de grado o la tesis final en el progreso académico. En Estocolmo, la formación docente para educación infantil dio un paso importante con la introducción de su primer programa de doctorado en estudios sobre la infancia y la juventud en 2004. El programa pasó de la Universidad de Formación Docente a la Universidad de Estocolmo en 2007 y se integró al Departamento de Estudios sobre la Infancia y la Juventud en 2008. Durante la década de 2000, los programas de ECEC se consolidaron como uno de los campos vocacionales más grandes dentro de la educación superior sueca, reflejando el creciente reconocimiento de su importancia en el desarrollo infantil y la investigación educativa.

4. Resumen histórico de la vocación y la profesión

En Suecia, el desarrollo temprano de la formación de maestros de educación infantil estuvo impulsado, principalmente, por asociaciones de jardín de infancia y otras organizaciones de educación infantil. Uno de los primeros esfuerzos en este ámbito fue la Sociedad para la Promoción de Escuelas Infantiles en Estocolmo, que estableció una escuela normal con el propósito de dotar a los educadores de las habilidades esenciales para dirigir escuelas infantiles. Sin embargo, los primeros seminarios formales para profesionales de Educación Infantil fueron organizados por asociaciones de jardín de infancia, lo que llevó a la fundación de instituciones en Estocolmo (1897), Norrköping (1904), Örebro

(1902) y Uppsala (1911). Estos primeros centros de formación sentaron las bases para la creación de la Sociedad Sueca Froebel (Svenska Fröbel-förbundet) en 1918 (Hatje, 1999). La estructura y el currículo de estos seminarios estuvieron fuertemente influenciados por modelos alemanes, con una duración de formación generalmente de un año, aunque con posibilidad de extensiones. Los cursos eran variados, incluyendo tanto materias teóricas como Educación cívica, Trabajo social, Salud infantil, Ciencias naturales e Historia cultural, junto con ejercicios prácticos diseñados para preparar a los estudiantes para trabajar directamente en entornos de educación infantil. Los horarios de formación equilibraban el aprendizaje teórico con la experiencia práctica: las mañanas se dedicaban al trabajo en jardines de infancia y las tardes a seminarios sobre pedagogía y metodología (Tellgren, 2008; Johansson, 1994). Varias instituciones privadas ofrecían programas de formación especializados para distintas categorías de personal educación infantil, entre ellas *barnsköterskor* (enfermeras infantiles) y *barnvårdslärare* (maestros de cuidado infantil). Las enfermeras infantiles seguían programas de formación más cortos, con una duración de hasta un año, centrados principalmente en la experiencia práctica en instituciones o hogares privados. Su formación incluía educación en nutrición infantil, vestimenta y actividades creativas, proporcionando una comprensión fundamental del cuidado infantil.

Por otro lado, los maestros de cuidado infantil recibían una educación más extensa, que podía durar hasta tres años. Su formación abarcaba un espectro más amplio de educación doméstica, con la mitad del programa dedicado a la formación práctica en instituciones y la otra mitad a estudios teóricos sobre cuidado infantil, psicología y educación (SOU, 1972). A pesar de los esfuerzos para coordinar los servicios educación infantiles, organizaciones como la Asociación Central de Guarderías, Escuelas Infantiles e Instituciones de Protección Infantil (Centralföreningen för barnkrubbor, småbarnsskolor och barnavärn), que regulaban las guarderías en Estocolmo desde su fundación en 1919, no asumieron la responsabilidad de estructurar la formación del personal educación infantil. En lugar de ello, estas asociaciones se centraron en la regulación y el apoyo de las instituciones de cuidado infantil sin participar directamente en programas de formación educativa (Westberg, 2008; Geiss y Westberg, 2020).

Durante la década de 1960, las reformas en el sistema educativo de Suecia impactaron la formación vocacional, incluida la ECEC. Como resultado, la formación del personal de educación infantil se integró en un marco educativo más amplio. En 1971, la formación del personal de educación infantil con menores cualificaciones, conocidos como enfermeros infantiles (*barnskötare*), se incorporó a un programa de educación secundaria superior de dos años (SOU, 1972, pp. 460-461). Mientras tanto, la formación de los profesionales de educación infantil se trasladó a la educación superior tras la reforma del sistema de educación superior de 1977. Esta reforma consolidó aún más la distinción entre los enfermeros infantiles (*barnskötare*) y los profesionales de Educación Infantil (*förskollärare*). Mientras que los enfermeros infantiles no tenían formación formal, o la recibían en escuelas de educación secundaria superior, los profesionales de educación infantil debían asistir a instituciones de educación superior. Esta reforma también influyó en la estructura y el contenido de la formación docente en educación infantil. Según la Ley de Educación Superior de 1977, todos los programas de educación superior debían basarse en la investigación científica, fomentar el pensamiento crítico y promover la internacionalización. El objetivo era eliminar la brecha entre la formación profesional y la educación académica, asegurando que los estudiantes de programas vocacionales pudieran obtener tanto títulos académicos como profesionales (Tellgren, 2008, pp. 186-187).

La transición a la educación superior extendió la duración del programa de formación docente para educación infantil de dos a dos años y medio, mientras que la formación práctica en educación infantil se redujo de la mitad de cada semestre a aproximadamente un tercio del currículo total (Tellgren, 2008, p. 189; Halvarsson, 2009, p. 147). Este cambio provocó un desplazamiento del enfoque, pasando de la experiencia práctica al conocimiento teórico, y de fomentar el desarrollo personal del estudiante-docente a potenciar su competencia académica. Tras la reforma de la educación superior de 1977, los cambios posteriores continuaron integrando la formación de docentes de educación infantil en el sistema de educación superior. Estas reformas reforzaron la base académica del programa, alineándose más estrechamente con la educación a nivel universitario y enfatizando metodologías basadas en la investigación en la preparación docente.

Un avance posterior que allanó el camino para el sistema actual de la ECEC fue el establecimiento de dos programas que se remontan a la década de 1960, surgidos como respuesta a las cambiantes necesidades sociales. A medida que más mujeres ingresaban al mercado laboral y aumentaba la demanda de cuidado infantil institucionalizado, el Estado creó colegios o seminarios para ofrecer formación especializada (Holmlund, 1996; Erixon y Erixon, 2015). Con la integración universitaria a finales de los años 70, estos programas pasaron a formar parte del sector de formación docente como iniciativas de formación vocacional (SFS, 1977, p. 218). En las últimas décadas, las reformas en ECEC han coincidido con esfuerzos nacionales más amplios para integrar los servicios de cuidado infantil bajo la gestión educativa, asegurando el acceso legal de todos los padres a guarderías para sus hijos (Neumann, 2001; Andersson, 2013).

En 2001, una reforma nacional de la educación docente (Gov. Bill, 1999, p. 135) llevó a la ampliación de los programas de ECEC, incluyendo el proyecto de grado, lo que permitió un enfoque más integral hacia la educación infantil. Este cambio se consolidó aún más en 2007, cuando Suecia alineó su sistema de formación docente con el Acuerdo de Bolonia, posicionando el proyecto de grado como un vínculo crucial entre el estudio académico y la práctica profesional (Gunneng y Ahlstrand, 2002; Knight y Yorke, 2004). Regulados por estatutos nacionales de educación superior, así como por normativas nacionales y locales sobre formación docente, estos programas enfatizan la adquisición de conocimientos y habilidades prácticas esenciales para su aplicación profesional (SFS 1993, p. 100). Los programas son financiados por el Estado y gratuitos para todos los estudiantes, reflejando el compromiso del país con una educación accesible. Hoy en día, los programas de ECEC están disponibles en aproximadamente 25 universidades y colegios universitarios, posicionándose entre los cinco campos vocacionales más grandes de la educación superior sueca.

5. El programa, educación y formación

En Suecia, el programa de Educación Infantil tiene una duración de 3,5 años de estudio a tiempo completo, culminando en un

Grado en Educación Infantil. Este programa consta de 210 créditos distribuidos en áreas clave:

- Cursos de Educación Infantil: 120 créditos.
- Asignaturas centrales de educación: 60 créditos.
- Prácticas de formación docente en Educación Infantil: 30 créditos.

Si bien este enfoque se aplica de manera general en todas las universidades y colegios que ofrecen el programa, puede haber ligeras variaciones en la estructura de los cursos según la institución. A continuación, se presenta un desglose detallado del programa en la Universidad de Estocolmo.

6. El programa en la Universidad de Estocolmo

El programa de Educación Infantil en la Universidad de Estocolmo ofrece un camino académico estructurado que conduce a un Grado en Educación Infantil. Al completar la titulación, los graduados pueden solicitar la certificación docente, lo que les habilita para trabajar como maestros de educación infantil en Suecia.

El programa se imparte en sueco y prepara a los educadores para trabajar con niños de entre 1 y 6 años, proporcionándoles las habilidades necesarias para liderar, desarrollar y organizar actividades dentro del entorno educativo infantil. El plan de estudios está basado en las investigaciones más recientes sobre educación infantil y mantiene una fuerte conexión con entornos de educación infantiles prácticos. Se enfatiza el desarrollo infantil, el juego y el aprendizaje, integrando diversos enfoques teóricos y perspectivas pedagógicas dentro del campo.

Los estudiantes adquieren conocimientos en educación específica por materia, incluyendo Matemáticas, Ciencias, Tecnología, Lenguaje y Comunicación, además de explorar enfoques experimentales y exploratorios del aprendizaje junto con expresiones estéticas en la enseñanza.

Cursos en asignaturas centrales de educación están directamente vinculados a la futura práctica profesional e incluyen áreas esenciales como:

- La historia, organización y valores fundamentales del sistema escolar, incluyendo principios democráticos y derechos humanos.
- Teoría del currículo y didáctica.
- Teoría del conocimiento y metodología de investigación.
- Desarrollo, aprendizaje y educación especial.
- Relaciones sociales, gestión de conflictos y liderazgo.
- Evaluación y análisis del aprendizaje y desarrollo.
- Procesos de evaluación y mejora educativa.

Este programa proporciona a los estudiantes una comprensión integral de la educación infantil, asegurando que estén bien preparados para fomentar experiencias de aprendizaje significativas, apoyar el desarrollo holístico de los niños y contribuir al panorama educativo de Suecia como profesionales capacitados en educación infantil.

6.1. Programa de estudios

El Grado en Educación Infantil es un programa de tiempo completo con una duración de 3,5 años, durante los cuales los estudiantes completan cursos teóricos y formación práctica en educación infantil. Para obtener el título, los estudiantes deben cumplir con los siguientes requisitos:

- 120 créditos en cursos relacionados con educación infantil.
- 60 créditos en asignaturas centrales de educación.
- 30 créditos de prácticas docentes en un entorno de educación infantil.

6.2. Estructura detallada del plan de estudios

A/ Año 1

Primer semestre:

- Misión de la educación infantil y entornos educativos (6 créditos).
- Práctica docente I: Programa en Educación Infantil (3 créditos).
- Presentación y retórica (3,5 créditos).
- Desarrollo y aprendizaje infantil (7,5 créditos).

Segundo semestre:

- Historia de la educación infantil y su papel en la sociedad (5 créditos).
- Documentación pedagógica, ética y teoría del currículo (7,5 créditos).
- Educación infantil con enfoque en estética y ética (11,5 créditos).
- Práctica docente II: Programa en Educación Infantil (6 créditos).

B/ Año 2

Tercer semestre:

- Educación infantil con enfoque en ciencias y sostenibilidad (12 créditos).
- Práctica docente III: Programa en Educación Infantil (6 créditos).
- Educación infantil con enfoque en matemáticas y tecnología (12 créditos).

Cuarto semestre:

- Educación infantil con enfoque en lenguaje y comunicación (22,5 créditos).
- Práctica docente IV: Programa en Educación Infantil (7,5 créditos).

C/ Año 3

Quinto semestre:

- Teoría del currículo, documentación pedagógica y evaluación (7,5 créditos).
- Educación especial – Programa de formación de maestros de Educación Infantil (7,5 créditos).
- Relaciones sociales en educación infantil: educación y cuidado de la primera infancia (7,5 créditos).

Los estudiantes también eligen un curso optativo dentro de la educación infantil:

- Liderazgo pedagógico en educación infantil (7,5 créditos).
- Expresión estética de la cultura infantil (7,5 créditos).
- Segundo curso de educación especial – Programa de formación de maestros de Educación Infantil (7,5 créditos).
- Educación al aire libre en ciencias y matemáticas en Educación Infantil (7,5 créditos).

Sexto semestre:

- Juego en educación infantil – Encuentros y construcción de significado (8,5 créditos).
- Práctica docente V: Programa en Educación Infantil (7,5 créditos).
- Ley y ética en las escuelas (2,5 créditos).
- Documentación, evaluación y aseguramiento de la calidad (11,5 créditos).

D/ Año 4

Séptimo semestre:

- Conocimiento, ciencia y metodología (7,5 créditos).
- Educación y cuidado de la primera infancia: método científico y ética de la investigación (7,5 créditos).
- Proyecto de grado (15 créditos).

Fuente: Universidad de Estocolmo¹

6.3. Formación docente en centros de educación infantil

Un componente esencial del programa de Educación Infantil es la formación docente, que dura 20 semanas y otorga 30 créditos académicos, permitiendo a los estudiantes adquirir experiencia práctica en un entorno de educación infantil. Durante esta fase, los estudiantes participan activamente en las actividades diarias del centro de educación infantil bajo la orientación de un supervisor experimentado. Esta formación ofrece una valiosa oportunidad para aplicar conocimientos teóricos en la práctica, desarrollar habilidades profesionales de enseñanza y aprender a inte-

1. <https://www.su.se/english/search-courses-and-programmes/lf%C3%B6ry-1.411794>

ractuar con los niños en entornos educativos reales. A través de una tutoría estructurada, los estudiantes refinan sus enfoques pedagógicos, fortalecen sus habilidades de liderazgo y ganan confianza en su papel como educadores de educación infantil.

Este programa integral equipa a los estudiantes con la base teórica, la experiencia práctica y el conocimiento especializado necesarios para convertirse en maestros de educación infantil calificados en Suecia. Al integrar cursos basados en investigación con experiencias estructuradas, el programa garantiza que los graduados estén bien preparados para fomentar el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo holístico en los niños pequeños.

7. La vocación y la profesión

Como se mencionó anteriormente, la vocación y la profesión han evolucionado con el tiempo. En abril de 2010, el parlamento sueco aprobó el proyecto de ley (Government Bill 2009/10:30), que reemplazó la Licenciatura/Maestría en Educación. La ley introdujo cuatro nuevos títulos profesionales: un título en educación infantil, un título en educación primaria, un título en educación de asignaturas y un título en educación vocacional. Como resultado, los programas de formación docente, introducidos en el otoño de 2011, se estructuran en torno a estos cuatro títulos profesionales. Los títulos abarcan tanto conocimientos específicos de asignaturas como habilidades educativas más amplias esenciales para maestros de escuela y educación infantil. El programa está diseñado para mejorar la claridad respecto a sus tres componentes clave: estudios de asignaturas, una práctica escolar de 30 créditos de educación superior y un núcleo de ciencias de la educación de 60 créditos de educación superior, equivalente a un año de estudios a tiempo completo. Desde el otoño de 2011, el título de educación primaria ha ofrecido tres especializaciones distintas: una para la enseñanza en clases de educación infantil y grados 1-3, otra para los grados 4-6 y una tercera para educadores que trabajan en centros de tiempo libre, que brindan cuidado y actividades para niños fuera del horario escolar y durante las vacaciones. Estos caminos personalizados garantizan que los educadores adquieran las habilidades necesarias para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños en diferentes etapas, com-

plementando los roles de maestros de educación infantil y cuidadores dentro del marco educativo más amplio.

Además de los educadores de educación infantil, otro grupo significativo dentro del personal de los centros de educación infantiles está compuesto por los cuidadores infantiles (*barnskötare*). En 2022, representaban el 17 % de los empleados y, por lo general, poseen una cualificación profesional a nivel secundario, específicamente, orientada al trabajo con niños. Su presencia complementa la experiencia de los maestros de educación infantil, garantizando que los niños pequeños reciban tanto orientación pedagógica profesional como atención práctica y personalizada en sus actividades diarias. La formación requerida para convertirse en cuidador infantil (*barnskötare*) en Suecia suele durar entre uno y dos años, dependiendo del programa específico de capacitación profesional. Estos programas se ofrecen principalmente en escuelas de educación secundaria superior (*gymnasieskolan*), educación para adultos (*Komvux*) y, en algunos casos, en escuelas populares (*folkhögskolor*). El contenido y la estructura de estos programas varían, lo que da lugar a diferencias en las competencias de los graduados. El plan de estudios se centra en el desarrollo infantil, la pedagogía, el trabajo social y las habilidades prácticas en el cuidado de los niños, con algunos programas que enfatizan el desarrollo del lenguaje y la educación multicultural para apoyar a los niños de diversos orígenes. La capacitación está diseñada para dotar a los cuidadores infantiles de las cualificaciones necesarias para asistir a los maestros de educación infantil en la instrucción pedagógica y garantizar el bienestar de los niños pequeños en los entornos de educación infantil. Las iniciativas políticas recientes buscan estandarizar la formación de los cuidadores infantiles para mejorar la coherencia en la capacitación y alinear mejor los programas de formación profesional con los requisitos del trabajo en educación infantil. Sin embargo, persisten desafíos, especialmente en la educación para adultos (*Komvux*), donde los problemas de competencia lingüística entre los estudiantes pueden dificultar la finalización exitosa de la formación. Se están realizando esfuerzos para perfeccionar las evaluaciones de admisión y mejorar las estructuras de apoyo con el fin de optimizar los resultados académicos de los estudiantes (Regeringskansliet, 2024).

Si bien no se requiere una cualificación mínima formal para los individuos que trabajan en educación infantil, existen regula-

ciones para garantizar que al menos un miembro del personal posea un título en educación infantil en cada centro. Este requisito asegura que cada centro de educación infantil cuente con acceso a la experiencia pedagógica esencial, promoviendo un entorno de aprendizaje solidario y adecuado para el desarrollo de los niños pequeños. Más allá de los educadores y los cuidadores infantiles, los maestros de educación primaria constituyen otra categoría fundamental dentro del sistema de educación infantil. El título de maestro de educación primaria consta de 240 créditos de educación superior y permite la enseñanza en clases de educación infantiles y en los grados 1 a 3 de la escuela obligatoria. Este programa integral garantiza que los educadores desarrollen un conjunto de habilidades amplio, capacitándolos para apoyar el crecimiento académico de los alumnos en múltiples materias. Se pone un fuerte énfasis en el desarrollo de la lectura y la escritura, junto con una enseñanza matemática profunda adaptada a los jóvenes estudiantes. Estas competencias fundamentales son esenciales para que los maestros guíen a los niños en su trayectoria educativa temprana, reforzando su progreso de aprendizaje con métodos estructurados y pedagógicamente sólidos.

8. Ingreso a la profesión

Después de obtener un título profesional en enseñanza y completar un año de inducción, los graduados pueden solicitar su registro como maestros ante la Agencia Nacional Sueca de Educación (Skolverket). Esta certificación es esencial para acceder a puestos de enseñanza a tiempo completo y otorga a los educadores la autoridad para evaluar a los estudiantes y asignar calificaciones. El proceso de registro garantiza que los maestros cumplan con los estándares nacionales requeridos para ofrecer una educación de alta calidad y apoyar eficazmente el desarrollo de los alumnos. Hasta 2013, completar un año de inducción era un paso obligatorio en el proceso de registro de certificación docente (*lärarlegitimation*) en Suecia. Sin embargo, desde 2014, ya no es un requisito obligatorio para obtener la certificación nacional de maestros (*lärarlegitimation*). No obstante, los docentes recién titulados aún tienen el derecho de completar el año de inducción si así lo desean. Esto significa que, aunque ya no sea un re-

quisito formal para la certificación, sigue siendo una opción para aquellos que buscan adquirir apoyo adicional y experiencia al inicio de su carrera docente.

La responsabilidad de proporcionar un año de inducción con un mentor recae en el empleador, ya sea el municipio o la organización que gestiona una escuela independiente subvencionada. Esto se aplica tanto a los centros de educación infantil como a las escuelas. Sin embargo, menos de la mitad de los maestros recién titulados reciben un año de inducción por parte de su empleador.

Un año de inducción debe incluir los siguientes componentes:

- Un periodo estructurado de al menos un año académico, que puede desarrollarse en uno o más puestos.
- Acceso a un mentor que apoye el desarrollo profesional. El mentor debe ser un maestro certificado, poseer una experiencia significativa en la enseñanza e, idealmente, tener la misma formación que el maestro recién titulado.
- Orientación en aspectos clave de la enseñanza, como la planificación de clases, estrategias de instrucción, planes de desarrollo de los alumnos, evaluación y documentación.
- Apoyo en el desarrollo de habilidades esenciales para dirigir un aula, interactuar con los estudiantes y colaborar eficazmente dentro del entorno escolar.

Este periodo de inducción está diseñado para cerrar la brecha entre la formación docente y la práctica profesional, asegurando que los nuevos educadores reciban la orientación necesaria para desarrollar confianza y perfeccionar sus enfoques de enseñanza.

El empleo en el sector educativo está regulado no solo por la legislación laboral general, sino también por marcos normativos específicos que establecen los requisitos de cualificación, los criterios de promoción y las responsabilidades laborales. Para los maestros de escuela, estas regulaciones están definidas en la Ley de Educación (*Skollagen*), mientras que el personal docente de universidades y colegios está sujeto a las disposiciones de la Ley de Educación Superior (*Högskolelagen*) y el Reglamento de Educación Superior (*Högskoleförfordningen*). Estos marcos garantizan que los estándares educativos y el desarrollo profesional estén alineados con las políticas nacionales. Además, el currículo resalta el papel del maestro como mentor, lo que ha fomentado

una mayor colaboración y trabajo en equipo dentro de las escuelas. Los centros de educación infantil, en particular, tienen una larga tradición de trabajo cooperativo, enfatizando enfoques colectivos para el desarrollo y la educación infantil. Esta cultura de mentoría y colaboración contribuye a un entorno de aprendizaje más dinámico y enriquecedor.

En Suecia, la mayoría de los maestros de educación infantil, pedagogos de tiempo libre, docentes y directores escolares son empleados por los municipios, con la Asociación Sueca de Autoridades Locales y Regiones (Sveriges kommuner och regioner) negociando los salarios y las condiciones generales de trabajo con los sindicatos. Sin embargo, los maestros de escuelas independientes subvencionadas tienen salarios y condiciones laborales establecidas a través de negociaciones entre el organizador principal y el sindicato de maestros. En algunos casos, las organizaciones de empleadores también pueden participar en estas negociaciones. Los salarios de los maestros son individualizados y varían localmente, sin una escala salarial estandarizada que vincule directamente los sueldos con los años de empleo, aunque los maestros con más experiencia, generalmente, perciben salarios más altos. Si bien la evaluación docente no está regulada por ley, todo el personal escolar participa en diálogos individuales de desarrollo con su director escolar, garantizando que los salarios se determinen según las reglas del mercado laboral. El personal de Educación Infantil trabaja un promedio de 40 horas semanales, con 31 horas de trabajo regulado y 9 de libre disposición. La siguiente tabla presenta los salarios mensuales promedio para diferentes roles docentes en 2021:

Posición	Salario Promedio (SEK por mes)
Cuidadores infantiles	25 400
Maestros de educación infantil	33 100
Pedagogos de tiempo libre	31 400
Maestros de escuela obligatoria	36 900
Maestros de educación secundaria superior	40 000
Maestros en educación especial (obligatoria)	42 500
Directores escolares	54 000

Fuente: Statistic Sweden

Estos niveles salariales reflejan variaciones basadas en la experiencia, negociaciones locales y entornos institucionales, en lugar de una escala salarial fija. En cuanto al desarrollo profesional continuo, los maestros de educación infantil tienen las mismas oportunidades que otros educadores a partir de la educación obligatoria. Desde enero de 2025, el sistema escolar ha implementado un programa nacional de formación profesional para directores, maestros y maestros de educación infantil. Este programa incluye un marco estructurado para el desarrollo de competencias y un sistema nacional de certificación para maestros y maestras de educación infantil.

9. Desafíos

Los altos estándares establecidos para las cualificaciones profesionales en Educación y Atención a la Primera Infancia en Suecia aportan tanto beneficios como desafíos. Uno de los principales problemas que enfrenta la profesión es la brecha de cualificación en la fuerza laboral. Aunque se requiere un título de licenciatura para estar completamente cualificado como profesional de ECEC, este requisito tiene ventajas y desventajas. Por el lado positivo, garantizar que cada centro de educación infantil tenga al menos un profesional con título universitario asegura la presencia de personal bien cualificado con una sólida experiencia en pedagogía, psicología y cuidado infantiles. Si bien garantizar que cada centro de educación infantil cuente con al menos un profesional con título universitario mejora la calidad de la educación y el cuidado infantil, la brecha de cualificación en la fuerza laboral sigue siendo un desafío. Muchos profesionales de ECEC en Suecia carecen de cualificaciones formales, y una gran parte solo posee formación profesional de la educación secundaria superior. Durante el año escolar 2022/2023, el 41,7 % de quienes trabajaban con niños en educación infantil tenían un título en Educación Infantil (Comisión Europea, 2023). Esta disparidad dificulta la aplicación uniforme de estándares educativos elevados y genera preocupaciones sobre la disponibilidad de personal cualificado para atender la creciente demanda de servicios de educación infantil.

La escasez de personal cualificado en los centros de ECEC, combinada con grupos grandes de niños, dificulta el cumpli-

miento de responsabilidades pedagógicas como planificación, documentación y colaboración con los padres (Skolverket, 2016; Williams et al., 2016). Además, la insuficiencia de personal puede afectar la atención, el apoyo y la sensación de seguridad de los niños, impactando su desarrollo, bienestar y aprendizaje, especialmente, en los más pequeños, que son los más vulnerables (Skolinspektionen, 2016). Para garantizar una calidad en educación infantil alta, equitativa y consistente en toda Suecia es fundamental abordar estos problemas estructurales.

Otro aspecto clave para mejorar es el desarrollo profesional. Si bien existen oportunidades de educación continua, el aprendizaje en el lugar de trabajo y los programas de desarrollo estructurado requieren una mayor mejora para mantener una calidad constante en todo el sector. Fortalecer estas iniciativas garantizaría que todos los profesionales de la ECEC reciban el apoyo y la capacitación necesarios para sobresalir en sus funciones. Las oportunidades de desarrollo profesional continuo para el personal de educación infantil también deben ampliarse para asegurar un aprendizaje constante, el perfeccionamiento de habilidades y una mejora en la calidad educativa dentro del sector. Con la expansión de las responsabilidades docentes de los maestros de educación infantil y la inclusión de áreas temáticas más amplias en el currículo –como las ciencias naturales y la tecnología (Skolverket, 2016)– es fundamental que los educadores de educación infantil desarrollen tanto conocimientos específicos de cada materia como experiencia didáctica. Esto incluye comprender cómo aprenden los niños en diferentes etapas del desarrollo y en diversos contextos socioeconómicos, culturales y lingüísticos. Además, al igual que muchas otras naciones, Suecia ha experimentado en los últimos años un aumento en el número de familias nacidas en el extranjero. Para brindar un apoyo significativo a estos niños y sus familias, los maestros de educación infantil deben profundizar su conocimiento sobre sus antecedentes lingüísticos y culturales, así como mejorar sus competencias para trabajar con grupos multilingües (Harju-Luukkainen y Kultti, 2017). En respuesta, se han lanzado nuevas iniciativas para ampliar las oportunidades de desarrollo profesional continuo, con énfasis en la diversidad lingüística y cultural, así como en la educación inclusiva.

Además, la escasez de personal sigue siendo un desafío urgente en el sector de ECEC en Suecia. El reclutamiento y la retención

de maestros de educación infantil certificados representan un desafío importante dentro del sistema de ECEC sueco. La actual escasez de maestros de educación infantil es considerable y las proyecciones indican que este problema se agravará debido a la jubilación de educadores experimentados en los próximos años (Regeringskansliet, 2016a). Además, hay una creciente escasez de trabajadores calificados en el cuidado infantil, lo que aumenta la presión sobre la disponibilidad de profesionales capacitados. Otra preocupación urgente es el bajo porcentaje de maestros de educación infantil varones, lo que plantea interrogantes sobre cómo hacer que la profesión resulte más atractiva para un grupo demográfico más amplio. Dado el papel fundamental que desempeñan las calificaciones del personal en el desarrollo infantil, el aprendizaje y la alineación con los objetivos del currículo, la gran cantidad de personal que carece de educación formal o capacitación profesional en educación infantil representa un desafío importante para mantener los estándares de calidad en el sector. El reclutamiento y la retención de profesionales calificados se ven afectados por preocupaciones sobre la remuneración, las condiciones laborales y el avance en la carrera profesional. Cada año, Suecia produce un número limitado de maestros de educación infantil y profesionales de ECEC, pero las proyecciones indican una escasez significativa para 2035 (Boström, 2023; Lindqvist et al., 2022). Esta brecha resalta la urgente necesidad de estrategias específicas para la fuerza laboral, incluidos mejores caminos de formación, mayores incentivos y sistemas de apoyo mejorados para garantizar una profesión ECEC estable y bien respaldada.

En respuesta a los desafíos que enfrenta la profesión docente, el Gobierno ha lanzado varias iniciativas y reformas destinadas a mejorar las condiciones laborales y aumentar su atractivo. Estos esfuerzos incluyen aumentos salariales, oportunidades de avance profesional y una revisión sobre cómo mejorar el atractivo de la profesión. Las áreas clave bajo evaluación incluyen la introducción de un periodo de inducción para graduados recién titulados, oportunidades de desarrollo profesional continuo y el impacto de la carga administrativa de los docentes (Regeringskansliet, 2016b). En conjunto, se espera que estas medidas fortalezcan el estatus de la profesión y fomenten que más personas elijan y permanezcan en la enseñanza (Karlsson Lohmander, 2017).

Referencias

- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Umeå Universitet.
- Bergqvist, K. (2000). Examensarbetet: Ett bidrag till vetenskaplighet i lärarutbildningen? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 5(1), 1-18.
- Boström, L. (2023). What is the problem and how can we solve it? School authorities' perceptions of the shortage of teachers in Sweden. *Educational Research for Policy and Practice*, (22), 479-497. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09350-7>
- Erixon, I. y Erixon, P.-O. (2015). The degree project in Swedish early childhood education and care - what is at stake? *Education Inquiry*, 6(3), 309-332. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27779>
- European Commission (2023). *Teachers and education staff in Sweden*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/sweden/teachers-and-education-staff>
- Geiss, M. y Westberg, J. (2020). Why do training regimes for early childhood professionals differ? Sweden and Switzerland compared. *European Educational Research Journal*, 19(6), 544-563. <https://doi.org/10.1177/1474904120909652>
- Government Bill (2009/10:30). <https://data.riksdagen.se/fil/5113DE9F-3EC9-4856-AF8B-F97C000DC6BD>
- Government Offices of Sweden (1999). *Government Bill 1999/2000:135 - En förnyad lärarutbildning*. <https://www.regeringen.se/contentassets/88d2a7b82c834a3790ee8d0751f65487/en-fornyad-lararutbildning>
- Gunneng, H. y Ahlstrand, E. (2002). *Quality indicators in final thesis in higher education: a comparative pilot study*. Linköpings universitet.
- Gustafsson, C. (2008). Degree project in higher education. En M. Mattsson, I. Johansson, y B. Sandström (eds.), *Examining praxis, assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 17-36). Sense Publishers.
- Haikola, L. (2013). *Assessing outcomes: Experiences from the Swedish model*. Swedish Higher Education Authority.
- Halvarsson, B. (2009). *Från seminarieklask till akademi. Förskollärarutbildningen i Uppsala under nio decennier*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Harju-Luukkainen, H. y Kultti, A. (red). 2017. *Undervisning i flerspråkig förskola* [Teaching in multilingual preschool]. Glerups.
- Hartman, S. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria* [The educational heritage: Traditions and ideas of the Swedish educational history]. Natur & Kultur.

- Hatje, A. K. (1999). *Från treklang till triangeldrama: Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen*. Historiska media.
- Holmlund, K. (1996). *Låt barnen komma till oss. Förskollärarna och kampen om Småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. Boréa.
- Johansson, J. E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Studentlitteratur.
- Karlsson Lohmander, M. (2017). Sweden – ECEC Workforce Profile. En P. Oberhuemer y I. Schreyer (eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth. https://earlychildhoodworkforce.org/sites/default/files/2022-05/SWEDEN_ECEC_Workforce.pdf
- Knight, P. y Yorke, M. (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. Routledge Falmer.
- Lindqvist, M., Boström, L. y Gidlund, U., (2022). Teacher shortage in Sweden: time to take action? *Education in the North*, 29(2), pp. 48-67.
- Mattsson, M. (2008). Degree projects and praxis development. En M. Mattsson, I. Johansson, y B. Sandström (eds.), *Examining praxis: Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 55-76). Sense Publishers.
- National Agency for Higher Education (2008). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. National Agency for Higher Education.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135-146.
- Regeringskansliet (2016a). *Sverige står inför en stor lärarbrist* [Sweden is Facing a Major Shortage of Teachers]. <https://www.svt.se/opinion/sverige-star-infor-en-stor-lararbrist>
- Regeringskansliet (2016b). *Bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner* ID-nummer: Dir. 2016:76. [Better Schools through more Attractive School Professions]. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2016/09/dir.-201676>
- Regeringskansliet (7 de mayo de 2024). *Utbildningen till barnskötare ska bli mer ändamålsenlig*. <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2024/05/utbildningen-till-barnskotare-ska-bli-mer-andamalsenlig/>
- SFS (1977:218). *Higher Education Act*. Ministry of Education.
- SFS (1993:100). *Higher Education Degree Ordinance. Högskoleförrättning. Appendix 2. Examensordning*. Swedish Government.
- Skolinspektionen (2016). *En vanlig dag I förskolan. Gruppstorlek, personaltäthet och trygghet. Flygande granskning 402-2014:6460*. [An Ordinary Day in Preschool. Group Size, Staffing and Security. Inspection

- tion 402-2014:6460]. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/ovriga-publikationer/2015/forskola--fi/flygande-gransking-i-forskolan.pdf>
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2016*. [Curriculum for the Preschool Lpfö 98. Revised 2016]. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- SOU (1972) 1972:27. *Förskolan: betänkande del 2*. 1968 års barnstugueutredning. <https://lagen.nu/sou/1972:27#sid1-img>
- Strohmer, J. y Mischo, C. (2016). Does early childhood teacher education foster professional competencies? Professional competencies of beginners and graduates in different education tracks in Germany. *Early Child Development and Care*, 186(1), 42-60.
- Tellgren, B. (2008). *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare: Kontinuitet och förändring i en lokal förskolläraryrkesutbildning*. Örebro universitet
- UNESCO y UNICEF (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. Paris: UNESCO y UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/global-report-early-childhood-care-and-education-right-strong-foundation>
- Westberg, J. (2008). *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835-1945*. Uppsala University.
- Williams, P., Sheridan, S. y Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppens storlek i förskolan. Konsekvenser för utveckling och kvalitet*. [Group Size in Preschool. Implications for Development and Quality]. Natur & Kultur.

Análisis de los profesionales de FP en la Educación Infantil: una doble mirada formativa y laboral

MÓNICA MOSO DíEZ

ANTONIO MONDACA SOTO

Fundación CaixaBank Dualiza, España

1. Objetivo y contexto de la educación infantil en España

El objetivo de este capítulo es analizar la situación formativa y laboral de los profesionales con titulación de Formación Profesional (FP) de Técnico Superior de Educación Infantil en España. Asimismo, se presentarán ejemplos de innovación que ayuden a hacer este ciclo y profesión más atractivos. Como punto de partida, se presenta el concepto de este ámbito de la educación en el contexto español, que permita caracterizar posteriormente a dichos profesionales, tanto a nivel educativo como laboral.

La Educación Infantil es la primera etapa educativa de una persona, que tiene como objetivo el desarrollo integral de las personas desde su nacimiento hasta los 6 años. Esta etapa se divide en dos ciclos en función al rango de edad: el primer ciclo va de los 0 a los 3 años y el segundo de los 3 a los 6 años. Esta etapa es de suma relevancia dado que es el inicio del aprendizaje a lo largo de la vida, e influye positivamente en el desarrollo cognitivo, emocional y bienestar de las niñas y los niños (UNESCO, 2024). No obstante, su escolarización no es obligatoria en España ni en la UE, aunque crecientemente los países europeos están reforzando las políticas en esta etapa educativa como parte de

sus compromisos político-institucionales, enfocándose tanto en aumentar la participación (especialmente, de los grupos más desfavorecidos) como en mejorar la calidad educativa y del empleo, asegurando una financiación sostenible.

En términos de acceso, participación e inclusión, se observa que la tasa de escolarización en la primera infancia varía en función del ciclo educativo, siendo mayor en el segundo ciclo tanto en España como en la UE. En concreto, en España la tasa de participación de niños menores de 3 años es del 41 %, superando la media europea del 35 %. Para niños de 3 años en adelante, la participación es casi universal, alcanzando el 97 %, en línea con la media europea del 95 %. (European Commission, 2025, p. 45). La escolarización de la educación infantil está alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); en concreto, con el indicador 4.2 cuya meta es asegurar que para el año 2030 todas las niñas y los niños tengan acceso a un desarrollo infantil temprano, cuidado y educación infantil de calidad, preparándolos para la educación primaria (UNESCO y UNICEF, 2024). Esta cuestión es clave para la inclusión en el contexto español, dado que según la tasa del riesgo de pobreza o exclusión social (AROPE), el 34,1 % de las niñas y los niños españoles sufren dicho riesgo en 2023, situándose como el tercer país de la UE con peores datos en este indicador (European Commission, 2025).

Respecto a la financiación, los datos muestran que España dedica un menor porcentaje de su PIB (0,6 %) respecto a la media de la UE-27 (0,71 %), mientras que países como Suecia y Noruega invierten alrededor del 1,5 %. A pesar de que España ha incrementado la inversión pública en educación infantil en los últimos años, el coste para las familias sigue siendo un reto, especialmente para aquellas personas en situación de vulnerabilidad. El objetivo para el año 2030 es aumentar la inversión pública al menos al 1 % del PIB en todos los países de la UE, asegurando así una financiación sostenible que permita mejorar infraestructuras, recursos y condiciones laborales (European Commission, 2025).

Otro punto crítico es la mejora de la calidad que combina tanto lo educativo como lo laboral, donde surge con fuerza el binomio de calidad educativa y de los profesionales de la educación infantil (European Commission, 2014; Peeters et al., 2015). En este sentido, el Consejo de la UE destacó la necesidad de contar

con un personal cualificado y bien formado en el marco de la *Recomendación sobre sistemas de educación y cuidado de la primera infancia de alta calidad* que adoptó en 2019. Para mejorar la situación de los profesionales que se dedican a la educación infantil, el Consejo Europeo recomendó asegurar la formación inicial y continua de los profesionales de la educación infantil y mejorar las condiciones laborales para atraer y retener talento en el sector.

En suma, es clave que los profesionales de educación infantil cuenten con condiciones formativas y laborales que no solo atraigan a personas a esta profesión, sino que permitan ofrecer una educación de calidad a las niñas y los niños (European Commission, 2021a, 2021b). La motivación principal de centrarlo en el ámbito de la FP es que, a pesar de la relevancia de estos profesionales en la educación de niñas y niños en España, es un perfil profesional bastante desconocido y con un limitado reconocimiento sociolaboral. Por ello, este estudio analiza la figura de técnico superior en Educación Infantil, caracterizándola tanto a nivel educativo como laboral en el contexto español.

2. Profesionales en educación infantil en el marco de la Formación Profesional

Según el último informe sobre estadísticas en la educación infantil de la Comisión Europea (European Commission, 2025), el 80 % del personal de la educación y cuidado de la primera infancia posee una cualificación de educación superior en Europa en 2023. En España se requiere que los educadores de educación infantil posean al menos una titulación de educación superior, pudiendo provenir tanto de la universidad (Grado en Educación Infantil) como de la Formación Profesional (técnicos superiores en Educación Infantil). A continuación, se describen las dimensiones principales de los profesionales de educación infantil procedentes de la FP.

2.1. Titulación: técnico superior de Educación Infantil

La titulación en Educación Infantil desde la Formación Profesional (grado D) es técnico superior de Educación infantil, que se

logra tras finalizar con éxito el ciclo formativo de FP de Grado Superior Educación Infantil, y que se enmarca en la familia profesional de Servicios Sociales y a la Comunidad. La regulación de este ciclo se recoge en el 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. Los requisitos de entrada coinciden con los de otros títulos de grado superior, y su duración también (2 000 horas), que incluye la formación tanto en el centro educativo como en la empresa o centro de trabajo.

Una vez de lograr el título, los diferentes itinerarios formativos existentes permiten el aprendizaje a lo largo de la vida, como recoge la Ley Orgánica 3/2022 de ordenación e integración de la Formación Profesional. Se pueden reciclar y/o aumentar las competencias profesionales (grado A, B y C) o ampliar titulaciones dentro de la FP a través de otros ciclos formativos (grado D) o cursos de especialización (grado E), como del ámbito universitario (por ejemplo, el Grado Universitario de Educación Infantil).

2.2. Cualificación profesional: nivel 3 - Educación Infantil

Según el Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL), la competencia general de esta cualificación es

elaborar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en la etapa de 0-3 años en el ámbito formal bajo la responsabilidad de un maestro de educación infantil y pudiendo abarcar hasta los 6 años en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias. (INCUAL, 2022, p. 1)

La última actualización de esta cualificación está recogida en el Real Decreto 151/2022. Los sectores productivos a los que se enmarca esta cualificación son la docencia en el subsector de la Educación Infantil formal de 0 a 3 años y la asistencia social en el subsector de la Educación Infantil no formal de 3 a 6 años.

2.3. Ocupación: técnicos en Educación Infantil

Según el Catálogo Nacional de Ocupaciones (CNO), la ocupación que se vincula a la titulación de técnico superior en Educa-

ción Infantil es la de técnico en Educación Infantil. Se sitúa en el grupo ocupacional 3, con la referencia 2252. Su descripción establece que estos técnicos «organizan juegos y llevan a cabo actividades educativas individuales o colectivas destinados a afianzar y promover el desarrollo físico y mental y el comportamiento social de niños en edad infantil» (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2011, p. 47).

Posteriormente, esta descripción es actualizada y recogida por INCUAL, señalando las ocupaciones y puestos de trabajo relevantes, que son (INCUAL, 2022):

- Educadores infantiles (primer ciclo: de 0 a 3 años).
- Auxiliares educadores infantiles (segundo ciclo: de 0 a 6 años).
- Educadores infantiles de menores en situación de riesgo o desprotección social (de 0 a 6 años).
- Educadores infantiles en programas o actividades de ocio y tiempo libre (de 0 a 6 años).

3. La provisión de profesionales de educación infantil desde la FP: la atracción de jóvenes y su titulación desde una perspectiva evolutiva

3.1. Atracción del talento: matriculación

En este primer apartado se presenta la atracción de los jóvenes por este ciclo formativo en términos de matriculación. Se analiza desde una perspectiva evolutiva de diez cursos académicos (2013-2014 a 2022-2023), presentando cuestiones tales como el género, el territorio, la modalidad, presencial o a distancia, y la tipología de centros donde se forman.

A/ Escaso crecimiento de la matriculación (cursos 2013-2014 a 2022-2023)

La atracción de jóvenes para matricularse en el Ciclo Formativo de Educación Infantil es bastante inferior tanto al conjunto de la FP como al de FP de grado superior. Esto se evidencia en el crecimiento anual medio de la matriculación que en el caso del ciclo de Educación Infantil es del 0,7 %, mientras que en la FP de gra-

do superior es del 5,5 %, y en la FP total es de 5 %. De tal forma, en el curso 2013-2014 los estudiantes de Educación Infantil eran 36 677 y en el curso 2022-2023 eran 39 127. Este escaso crecimiento muestra una menor atracción de los jóvenes a este ciclo formativo respecto a otros, por lo que es necesario ahondar en sus causas y posibles soluciones. Las indicaciones de la Comisión Europea apuntan a la necesidad de mejorar las condiciones laborales y reforzar la carrera profesional (European Commission, 2025).

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en total FP, FP de grado superior (FPGS) y Ciclo de Educación Infantil, y crecimiento anual medio (cursos 2013-2014 a 2022-2023)

Cursos	2013- 2014	2017- 2018	2019- 2020	2020- 2021	2021- 2022	2022- 2023	Crecimiento anual medio
Total FP	698 694	815 354	891 505	984 353	1 027 367	1 080 963	5 %
FPGS	348 444	398 908	446 706	507 335	531 864	565 851	5,5 %
Educación Infantil	36 677	35 202	35 879	37 790	37 498	39 127	0,7 %

Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2024)
 Nota: algunos cursos de la serie no se incluyen por temas de formato y espacio

Sin embargo, esta situación de escaso crecimiento anual medio (0,7 %) no es homogénea a nivel territorial, dado que en algunas comunidades autónomas (CC. AA.) crece la matriculación con mayor intensidad, como es el caso de Andalucía (5,5 %), Islas Baleares (2,9 %) y la Región de Murcia (2,1 %). En el otro sentido, están las CC. AA. que más decrecen, las cuales son Castilla-La Mancha (-4,6 %), País Vasco (-4,4 %) y Castilla y León (-1,5 %).

En el caso de las ciudades autónomas también se observa un decrecimiento, aunque más en Melilla (-3,3 %) que en Ceuta (-1,5 %). Precisamente, los territorios con decrecimiento en la matriculación en el Ciclo Formativo de Educación Infantil tendrán que analizar las implicaciones que esto va a tener ante el inminente relevo generacional que va a suceder en los próximos diez años y la necesidad de contar con profesionales para la educación infantil para el aseguramiento de la oferta.

Tabla 2. Número de estudiantes matriculados en ciclo de Educación Infantil y crecimiento anual medio (curso 2013-2014 y 2022-2023)

Cursos	2013-2014	2022-2023	Crecimiento anual medio
España	36 677	39 127	0,7 %
Andalucía	4 332	7 034	5,5 %
Aragón	923	824	-1,3 %
Asturias	592	694	1,8 %
Baleares, Islas	605	781	2,9 %
Canarias	2 849	2 555	-1,2 %
Cantabria	483	528	1,0 %
Castilla y León	1 784	1 558	-1,5 %
Castilla-La Mancha	2 261	1 481	-4,6 %
Cataluña	8 096	8 873	1,0 %
Comunidad Valenciana	4 510	4 067	-1,1 %
Extremadura	861	837	-0,3 %
Galicia	1 818	2 099	1,6 %
Madrid, Comunidad de	3 994	4 609	1,6 %
Murcia, Región de	909	1 093	2,1 %
Navarra	438	462	0,6 %
País Vasco	1 433	954	-4,4 %
Rioja, La	335	314	-0,7 %
Ceuta	232	171	-3,3 %
Melilla	222	193	-1,5 %

Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2024)

B/ Feminización del Ciclo Formativo de Educación Infantil
Como muestra la tabla 3, el 91,8 % de la matriculación corresponde a mujeres y el 8,2 % a hombres en el curso 2022-2023, lo cual muestra un claro sesgo de género en la atracción de la juventud a la educación infantil en la FP. Según la clasificación científica de Duncan (Imdorf et al., 2015), se puede considerar que un programa educativo está feminizado o masculinizado cuando la presencia de uno de los colectivos es inferior al 30 %.

Por tanto, se puede decir que la educación infantil de la FP española está feminizada, lo cual no sucede a nivel global ni en el conjunto de la FP de Grado Superior, donde las mujeres suponen el 46,5 % y el 49,4 %, respectivamente.

Tabla 3. Número y porcentaje de estudiantes matriculados en total FP, FPGS y ciclo de Educación Infantil por género y crecimiento anual medio (CAM) (cursos 2016-2017 y 2022-2023)

Cursos	2022-2023					
	Hombres			Mujeres		
	n	%	CAM 2016-17	n	%	CAM 2016-17
Total FP	578 039	53,5 %	3,9 %	502 924	46,5 %	5,4 %
FPGS	286 391	50,6 %	5,3 %	279 460	49,4 %	6,6 %
Educación Infantil	3 194	8,2 %	2,7 %	35 933	91,8 %	1,4 %

Fuente: elaboración propia a partir de MEFD-EDUCAbase (2024)
Nota: la desagregación por sexo no está disponible para el curso 2013-2014

C/ Creciente matriculación en centros de FP privados
La tabla 4 muestra dos cuestiones destacables respecto a la matriculación por tipo de centro (público o privado). En primer lugar, se observa que la mayoría de la matriculación en el ciclo de Educación Infantil se da en centros públicos (62,7 %) en el curso 2022-2023, pero desde el curso 2013-2014 su peso relativo disminuye considerablemente, en 14,8 puntos porcentuales (p.p.), que se situaba en el 77,5 % del total de la matriculación. En segundo lugar, la matrícula en este ciclo formativo crece más en los centros privados (6,5 % anual) que en los públicos, donde incluso disminuye (-1,6 %). Esta tendencia no es exclusiva de este ciclo, sino que se repite en toda la FP, especialmente en el grado superior. Si se quiere atraer más alumnado a este ciclo, conviene analizar a fondo por qué cae la matrícula en los centros públicos y, en general, por qué crecen menos que los privados.

Tabla 4. Número de estudiantes matriculados en total FP, FPGS y ciclo de Educación Infantil por tipología de centro y crecimiento anual medio (CAM) (cursos 2013-2014 y 2022-2023)

Curso	Centros Públicos			Centros Privados		
	2013-2014	2022-2023	CAM	2013-2014	2022-2023	CAM
Total FP	542 203	710 601	3,1 %	156 491	370 362	10,0 %
FPGS	274 140	354 332	2,9 %	74 304	211 519	12,3 %
Educación Infantil	28 413	24 519	-1,6 %	8 264	14 608	6,5 %

Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2024)

D/ Peso relevante de la modalidad a distancia, principalmente, en los centros de FP privados

Si bien la mayor parte de los estudiantes del Ciclo Formativo de Educación Infantil son presenciales (70 %), cuentan con un mayor porcentaje de estudiantes a distancia (30 %) que en la FP de grado superior (26 %) o en el total de la FP (20 %) en el curso 2022-2023 (tabla 5). Este peso relativo se ha mantenido prácticamente desde el curso 2013-2014, habiendo aumentado solo en un punto porcentual (p.p.). Sin embargo, destaca que en dicho curso la diferencia en términos relativos con el grado superior era de 20 p.p. y de 21 p.p. con el total de la FP. Esto implica que la modalidad a distancia ha tenido un peso importante en la evolución del ciclo de Educación Infantil, habiendo estado en la avanzadilla en esta modalidad en el marco de la FP educativa.

Tabla 5. Número de estudiantes matriculados en total FP, FP de grado superior (FPGS) y ciclo de Educación Infantil por tipo de formación (cursos 2013-2014 y 2022-2023)

Curso	2013-2014		2022-2023	
	Estudiantes	% a distancia	Estudiantes	% a distancia
Total FP	698 694	8 %	1 002 289	20 %
FPGS	348 444	9 %	565 851	26 %
Educación Infantil	36 677	29 %	39 127	30 %

Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2024)

Esta evolución se refleja también en términos de crecimiento anual medio desde el curso 2013-2014, que indica un menor crecimiento en la matriculación a distancia en el ciclo de Educación Infantil respecto a su crecimiento en otros niveles de FP (tabla 6). Aunque partía de mayor peso, crece más (1,3 %) que la modalidad presencial (0,5 %), lejos del conjunto de la FP (16,2 %) y de la de grado superior (17,8 %), como muestra la tabla 6.

Tabla 6. Número de estudiantes matriculados en total FP, FPGS y ciclo de Educación Infantil por forma de impartición (cursos 2013-2014 y 2022-2023)

	Presencial			Distancia		
	2013-2014	2022-2023	Crecimiento anual medio	2013-2014	2022-2023	Crecimiento anual medio
Total FP	646 158	798 649	2,4 %	52 536	203 640	16,2 %
FP	315 409	421 199	3,3 %	33 035	144 652	17,8 %
GS Educ. Infantil	26 209	27 362	0,5 %	10 468	11 765	1,3 %

Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2024)

La modalidad a distancia ha crecido principalmente en los centros de FP privados, pasando de ser un 3 % de su matriculación en el curso 2013-2014 a situarse en el 29 % en el curso 2022-2023 (tabla 7). Este crecimiento muestra una apuesta por

Tabla 7. Número de estudiantes matriculados en total FP, FPGS y ciclo de Educación Infantil por forma de impartición, total y modalidad a distancia (cursos 2013-2014 y 2022-2023)

Curso	Centros Públicos				Centros privados			
	2013-2014		2022-2023		2013-2014		2022-2023	
Estudiantes	Total	Dist.	Total	Dist.	Total	Dist.	Total	Dist.
Total FP	542 203	9 %	710 601	12 %	156 491	3 %	370 362	32 %
FPGS	274 140	11 %	354 332	17 %	74 304	4 %	211 519	40 %
Educación Infantil	28 413	36 %	24 519	31 %	8 264	3 %	14 608	29 %

Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2024)

Nota: Dist. equivale a distancia.

su posicionamiento en la oferta de esta modalidad. En el caso de los centros públicos, está decreciendo en términos relativos, aunque todavía cuenta con un mayor peso de esta modalidad entre sus estudiantes.

Esta apuesta por la modalidad a distancia por parte de los centros privados se refleja en términos de crecimiento anual medio desde el curso 2013-2014, que se sitúa en el 36,3 % respecto al 2,9 % de la modalidad presencial en estos mismos centros. Respecto a los centros públicos, el crecimiento anual medio de la matriculación en ambos casos es negativo, aunque más en la modalidad a distancia (-3,4 %), como se puede observar en la tabla 8. Por tanto, los centros públicos están perdiendo su posicionamiento tanto en términos absolutos como en relativos en cuanto al volumen de matriculación global, pero especialmente en la modalidad a distancia. Esta situación requiere de una reflexión en profundidad para identificar los factores que están provocando esta situación, dado que los centros públicos aseguran una accesibilidad en términos de equidad e inclusión.

Tabla 8. Crecimiento anual medio de la matriculación en total de FP, FPGS y ciclo de Educación Infantil por forma de impartición (cursos 2013-2014 y 2022-2023)

	Crecimiento anual medio (2013-14 / 2022-23)			
	Centros Públicos		Centros Privados	
	Presencial	Distancia	Presencial	Distancia
Total FP	2,7 %	6,5%	5,8 %	46,0%
FP Grado Superior	2,1 %	7,8%	6,5 %	46,3%
Educación Infantil	-0,7 %	-3,4%	2,9 %	36,3%

Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2024)

3.2. Provisión de profesionales: titulación

La atracción de jóvenes al ciclo de Educación Infantil es necesaria para poder contar con profesionales, pero no suficiente. Es clave que logren finalizar el ciclo con éxito y se titulen y, así, se podrá contar con profesionales cualificados en este ámbito.

A/ Escaso crecimiento de la titulación global, con diferencias por CC. AA.

Como la tabla 9 muestra, la evolución de la titulación en la FP muestra un crecimiento medio anual de 4,8 % entre los cursos 2013-2014 y 2021-2022, pasando de 211 557 a 308 937 estudiantes titulados. Por su parte, el FP de grado superior (FPGS) también ha mostrado un crecimiento del 4,6 % anual. Sin embargo, en el caso específico del ciclo de Educación Infantil, el incremento ha sido considerablemente menor (0,7 %).

Tabla 9. Número de estudiantes titulados en total FP, FPGS y ciclo de Educación Infantil (cursos 2013-2014 a 2021-2022)

Curso*	2013- 2014	2015- 2016	2017- 2018	2019- 2020	2020- 2021	2021- 2022**	Crecimiento anual medio
Total FP	211 557	230 529	243 718	254 419	316 104	308 937	4,8 %
FP GS	113 910	115 479	125 125	126 817	165 587	162 749	4,6 %
Educación Infantil	12 506	12 492	12 334	12 067	13 640	13 178	0,7 %

Notas:

*Se han eliminado algunos cursos de la serie por temas de espacio

**Se han usado los últimos datos consolidados de titulación es el de 2021-2022

Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2024)

El análisis territorial muestra disparidades significativas en la evolución de la titulación en Educación Infantil (tabla 10). Mientras que comunidades como Canarias (6,2 %), Andalucía (5,3 %) y Baleares (5,1 %) presentan los mayores crecimientos anuales, otras como La Rioja (-7,2 %) y Comunidad Valenciana (-3,6 %) muestran una tendencia decreciente. Estas diferencias pueden deberse a factores como la oferta de plazas, la demanda laboral y las políticas educativas en las CC. AA. (Moso-Díez et al., 2022).

Tabla 10. Número de estudiantes titulados en ciclo de Educación Infantil y crecimiento anual medio (cursos 2013-2014 y 2021-2022)

Curso	2013-2014	2021-2022	Crecimiento anual medio
España	12 506	13 178	0,7 %
Andalucía	1 781	2 699	5,3 %
Aragón	211	257	2,5 %
Asturias	165	184	1,4 %
Baleares, Islas	172	257	5,1 %
Canarias	487	787	6,2 %
Cantabria	148	154	0,5 %
Castilla y León	500	437	-1,7 %
Castilla-La Mancha	452	393	-1,7 %
Cataluña	3 054	2 814	-1,0 %
Comunidad Valenciana	1 867	1 397	-3,6 %
Extremadura	203	225	1,3 %
Galicia	600	695	1,9 %
Madrid, Comunidad de	1 585	1 646	0,5 %
Murcia, Región de	331	438	3,6 %
Navarra	145	155	0,8 %
País Vasco	612	478	-3,0 %
Rioja, La	100	55	-7,2 %
Ceuta	46	65	4,4 %
Melilla	47	42	-1,4 %

Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2024)

B/ La tasa de finalización del ciclo de Educación Infantil es superior a la media de grado superior

Para analizar la tasa de finalización, y en función los datos facilitados por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, se utiliza el porcentaje de alumnado de nuevo ingreso que se titula en cuatro años por sexo y año de ingreso (2016-2017 a 2018-2019). Si bien un ciclo formativo tiene una duración teórica de dos años, se hace referencia a cuatro en caso de

que hubiera repeticiones. Los datos muestran que la tasa de titulación en cuatro años en Educación Infantil es significativamente alta (88,7 % en 2018-2019), superando la media de FP de grado superior (76,8 %). Esto puede atribuirse a la estabilidad y vocación de los estudiantes en este campo, unido al mejor desempeño de las mujeres respecto a los hombres en la FP.

Tabla 11. Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso que titula en cuatro años por sexo y año de ingreso (2016-2017 a 2018-2019)

Curso	2016-2017			2017-2018			2018-2019		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hom.	Muj.	Total	Hom.	Muj.
FP Grado Superior	73,8 %	70,1 %	78,1 %	75,3 %	71,5 %	79,7 %	76,8 %	73,1 %	81,1 %
Educación Infantil	86,4 %	78,2 %	87,2 %	88,2 %	79,9 %	88,9 %	88,7 %	83,6 %	89,1 %

Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2024)

C/ Mayor crecimiento de la modalidad a distancia que la presencial

El análisis por modalidad indica un crecimiento significativo de la titulación a distancia, con un aumento anual del 3,6 % en educación infantil, en contraste con el 0,2 % en la modalidad presencial, aunque está notablemente por debajo del crecimiento anual medio del total de la FP (22 %) y de FP de grado superior (22,8 %). Como en el caso de la matriculación, se requiere análisis sobre esta cuestión.

Tabla 12. Número de estudiantes titulados en total FP, FPGS y ciclo de Educación Infantil por forma de impartición (cursos 2013-2014 y 2021-2022)

	Presencial			Distancia		
	2013-2014	2021-2022	Crecimiento anual medio	2013-2014	2021-2022	Crecimiento anual medio
Total FP	204 760	275 537	3,8 %	6 797	33 400	22,0 %
FP Grado Superior	109 748	141 223	3,2 %	4 162	21 526	22,8 %
Educación Infantil	10 983	11 156	0,2 %	1 523	2 022	3,6 %

Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2023)

4. Educación infantil, empleo y mercado laboral

4.1. Crecimiento de la tasa de afiliación a la S.S. al 4.º año de graduarse

La afiliación a la Seguridad Social es un indicador clave para medir la inserción laboral de los titulados en educación infantil. La tabla 13 muestra la tasa de afiliación media el primer y cuarto año tras la titulación entre las cohortes 2013-2014 y 2021-2022. El análisis de estos datos refleja una mejora en la inserción laboral en los primeros años, con un incremento de la tasa de afiliación el primer año del 35,5 % en 2013-2014 al 48,4 % en 2021-2022. Este aumento puede estar relacionado con la creciente demanda de estos profesionales debido a la expansión de la oferta educativa en el primer ciclo de infantil. No obstante, se observa una cierta estabilidad en la afiliación en el cuarto año, con valores que oscilan entre el 56,5 % y el 70,6 %.

Tabla 13. Tasa de afiliación media a la Seguridad Social al primer y cuarto año de titulación (cohortes 2013-2014 a 2021-2022)

FP Educación infantil	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Primer año	35,5 %	38,9 %	40,2 %	43,1 %	45,1 %	41,7 %	35,8 %	46,3 %	48,4 %
Cuarto año	59,0 %	60,9 %	57,9 %	56,5 %	61,0 %	61,5 %	70,6 %	..	..

Nota: (..) Dato no disponible

Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2024)

4.2. Salarios bajos y con escaso crecimiento desde 2013-2014

El nivel salarial es otro indicador de la calidad del empleo de los titulados en educación infantil. En la tabla 14 se observa un incremento progresivo en los salarios, especialmente en los primeros años de empleo. En 2013-2014, la base de cotización al primer año era de 14 619 euros, aumentando a 15 876 euros en 2021-2022. Este crecimiento puede deberse a mejoras en la regulación salarial y la aplicación de convenios colectivos (UGT Servicios Públicos, 2025). Sin embargo, los datos también mues-

tran una alta variabilidad y posibles limitaciones en la estabilidad salarial, lo que sugiere que muchos de estos profesionales pueden estar sujetos a contratos temporales o con condiciones de empleo precarias.

Tabla 14. Base de cotización media de afiliados por cuenta ajena y jornadas a tiempo completo al primer y cuarto año de titulación (cohortes 2013-2014 a 2021-2022)

Educación Infantil	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Año 1	14 619	14 657	15 382	15 544	16 176	18 501	18 295	21 854	15 876
Año 4	16 820	..	20 381	18 577	18 540	19 606	16 746	..	..

Nota: (...) Dato no disponible
Fuente: elaboración propia a partir de MEFPD-EDUCAbase (2024)

5. Ejemplos de proyectos de innovación en el ciclo de Educación Infantil

En este apartado se analizan de forma comparada tres proyectos innovadores desarrollados en centros de formación profesional, bajo varias convocatorias Dualiza, de CaixaBank Dualiza en colaboración con la Asociación FPEmpresa, que abordan distintos enfoques de innovación y mejora educativa. Los proyectos son (1) el CIPFP Misericordia (Valencia), en colaboración internacional con Alemania; (2) el IES Fernando de Rojas (Salamanca), que incorpora el arte y el aprendizaje-servicio, y (3) el IES Príncipe Felipe (Madrid), que explora el juego y la realidad inmersiva.

Como se observa en la tabla 15, el análisis comparado de los tres proyectos muestra diferentes estrategias de innovación en FP que, aunque diversas en su enfoque (internacionalización, servicio comunitario, tecnología emergente, metodologías activas de aprendizaje) (Alonso-Sainz, 2022; Martínez Enríquez, 2023; Sanz-Molina y Plaza-Gómez, 2024) comparten un objetivo común: mejorar la calidad de la FP situando al estudiante en contextos de aprendizaje más reales, activos y conectados con su entorno.

Todos los casos reportan efectos positivos: mayor motivación y participación de los alumnos, adquisición de competencias

muy valoradas (sociales, culturales, digitales), así como resultados tangibles en su inserción laboral o desarrollo profesional.

Además, los centros se beneficiaron en términos de prestigio, creación de redes y generación de nuevo conocimiento pedagógico. Estas experiencias reafirman que la innovación educativa, respaldada por alianzas estratégicas y metodologías centradas en el alumno, es un catalizador de calidad, prestigio y eficacia.

Tabla 15. Cuadro comparativo de los proyectos de innovación en el ciclo de Educación Infantil

Punto de análisis	CIPFP Misericordia (Proyecto Frankfurt)	IES Fernando de Rojas (Proyecto Miradas)	IES Príncipe Felipe (Proy. Red global)
Objetivo principal	Permitir a estudiantes finalizar parte de sus estudios en Alemania, mejorando su empleabilidad.	Innovar la formación del alumnado mediante metodologías de aprendizaje-servicio y de arte contemporáneo, logrando un aprendizaje significativo.	Investigar el comportamiento infantil ante el juego con metodologías inmersivas (grabaciones exhaustivas 360 grados) que ayuden valorar las prácticas en centros de trabajo desde los centros educativos.
Resultados	Implementación exitosa del modelo 2+1 (años) completando estancia en Alemania. Tasa de empleo 100% en centros infantiles alemanes.	Desarrollo de competencias creativas, artísticas y sociales. El centro obtiene un método didáctico innovador validado. Generación de conocimiento aplicado.	Prototipo de metodología innovadora, juego + realidad virtual (RV). Creación de recursos en RV y piloto para integrar RV en currículo.
Beneficios para estudiantes	Experiencia internacional: inmersión cultural y lingüística (aprenden alemán <i>in situ</i>). Empleabilidad: 100% en Alemania. Mayor autonomía y visión profesional.	Aprendizaje significativo, que aumenta la motivación y retención cognitiva. Desarrollo de <i>soft skills</i> : creatividad, trabajo en equipo, comunicación, y responsabilidad social.	Competencias digitales avanzadas: uso de realidad virtual. Innovación y creatividad: aprenden a investigar y a aplicar metodologías lúdicas. Visibilidad profesional y relacional.

Fuente: elaboración propia a partir de CaixaBank Dualiza (2025)

6. Conclusiones y recomendaciones

El análisis integral demuestra que la FP en Educación Infantil enfrenta desafíos en cuanto a la atracción y titulación de jóvenes, así como en la estabilidad laboral de los profesionales (European Commission, 2025; UNESCO y UNICEF, 2024; etc.).

- **Estructura salarial y progresión profesional:** la prolongada trayectoria necesaria para alcanzar el salario máximo puede desincentivar a los profesionales y afectar la retención de talento en el sector educativo.
- **Políticas de contratación:** la alta tasa de temporalidad y parcialidad sugiere una dependencia de contratos no permanentes, lo que puede deberse a políticas educativas que prioriza la flexibilidad laboral sobre la estabilidad.
- **Inversión en educación infantil:** la inversión pública en educación infantil en España puede ser insuficiente en comparación con otros países europeos, lo que repercute en las condiciones laborales y salariales de los educadores.
- **Reconocimiento y valoración social:** el bajo reconocimiento social de la profesión de educación infantil en España puede influir en las condiciones laborales y en la motivación de los educadores

La baja tasa de crecimiento en la matriculación y titulación, junto con la marcada feminización, indican la necesidad de estrategias para:

- **Revisar la configuración curricular** de este ciclo formativo tales como la actualización formativa y la incorporación de metodologías activas, como el aprendizaje-servicio y el uso de entornos digitales innovadores, etc.
- **Promover proyectos de innovación** (tecnología, educativa e internacional) dentro de este ciclo formativo.
- **Reforzar la colaboración** entre centros, empresas y organismos públicos para mejorar la inserción laboral y las condiciones contractuales.
- **Fomentar la orientación académico-profesional** desde etapas tempranas.
- **Fortalecer la identidad profesional** en el marco laboral y ocupacional, etc.

En definitiva, se recomienda impulsar políticas de mejora públicas y privadas que permitan adecuar el ciclo de Educación Infantil a las demandas del siglo XXI.

Referencias

- Alonso-Sainz, E. (2022). Las TIC en la etapa de educación infantil: una mirada crítica de su uso y reflexiones para las buenas prácticas como alternativa educativa. *Revista de Comunicación*, 155, 241-263. <http://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1371>
- Consejo de la Unión Europea (2019). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidado de la primera infancia de alta calidad. *Diario Oficial C 189*, 5.6.2019, 4-14.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. European Commission. https://www.opgroei.nl/sites/default/files/documenten/ecec-quality-framework_en.pdf
- European Commission (2021a). *Early childhood education and care: How to recruit, train and motivate well-qualified staff*. European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/489043>
- European Commission (2021b). *Teachers in Europe: careers, development and well-being, Eurydice report*. Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_6.pdf
- European Commission (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe 2025, Eurydice report*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2025>
- Imdorf, C., Hegna, K., Eberhard, V. y Doray, P. (2015). Educational systems and gender segregation in education: a three-country comparison of Germany, Norway & Canada. En C. Imdorf, K. Hegna, y L. Reisel (eds.), *Gender segregation in vocational education* (pp. 83-122). Springer.
- Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL) (2022). *Descripción y competencias del Técnico Superior en Educación Infantil*. Instituto Nacional de Cualificaciones.
- Martínez Enríquez, P. (2023). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: Una metodología emergente. *Riaices*, 5(1), 63-69. <https://doi.org/10.17811/ria.5.1.2023.63-69>

- MEFD-EDUCAbase (2024). *Datos oficiales sobre FP*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Ministerio de Trabajo y Economía Social (2011). *Anexo II: Clasificación Nacional de Ocupaciones CNO-2011*. <https://www.mites.gob.es/estadisticas/eat/eat12/ANE/ANEXOII.htm>
- Moso-Díez, M., Mondaca-Soto, A., Gamboa, J.P. y Albizu, M. (2022). A Quantitative Cross-Regional Analysis of the Spanish VET Systems from a Systemic approach: From a Regional Comparative VET Research Perspective. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(1),120-145. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.1.6>
- Peeters, J., Cameron, C., Lazzari, A., Peleman, B., Budginaitė, I., Hauari, H. y Siarova, H. (2015). *Early childhood care, working conditions, training and quality of services: a systematic review*. Eurofound. <https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/all/early-childhood-care-working-conditions-training-and-quality-services-systematic>
- Sanz-Molina, L. y Plaza-Gómez, N. (2024). Impacto De Erasmus+ En Estudiantes De Formación Profesional. *ANDULI, Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, 25, 187-212. <https://doi.org/10.12795/anduli.2024.i25.08>.
- 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. *BOE*, 282, 24 de noviembre de 2007, 48140-48177.
- UGT Servicios Públicos (2025). UGT Servicios Públicos celebra la firma del nuevo Convenio Colectivo de Educación Infantil. *Boletín de Enseñanza Privada UGT*. Marzo 2025. <https://ugt-sp.es/wp-content/uploads/boletin-ensenanza-privada-marzo-2025.pdf>
- UNESCO y UNICEF (2024). *Global Report on Early Childhood Care and Education*. UNESCO.

Ensayando antes de la universidad: transición al empleo de las estudiantes del CFGS en Educación Infantil en modalidad dual¹

DANIEL BARRIENTOS SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid, España

1. La transición de la escuela al mercado de trabajo

La transición que tiene lugar entre la escuela y el mercado de trabajo constituye una etapa esencial en el desarrollo vital de todas las personas. Durante este proceso confluyen distintos factores individuales y estructurales que condicionan sus características en términos de velocidad, coherencia entre estudios y empleo, posición en el mercado de trabajo, calidad del empleo, etc.

De acuerdo con la teoría del capital humano (Becker, 1983), el nivel educativo alcanzado se corresponde con una posición determinada en el mercado de trabajo en términos de estabilidad, calidad del empleo, posibilidades de desarrollo y promoción, satisfacción, etc. Dentro del nivel educativo, esta teoría diferencia entre la formación general, que es transferible entre empresas y que tiene un mayor valor para el trabajador puesto que la puede utilizar en cualquier empresa y puesto de trabajo, y la formación específica, que tiene un mayor valor para la empresa

1. En el presente capítulo se hablará de FP Dual o modalidad dual refiriéndose al esquema formativo que tenía esta denominación hasta la Ley Orgánica 3/2022 de ordenación e integración de la FP y que es muy similar, en lo esencial, a la modalidad actualmente denominada FP Dual intensiva.

puesto que se refiere a sus procesos productivos propios y, por tanto, no tiene tanta utilidad para sus trabajadores fuera de la empresa.

Esta diferenciación entre formación general y específica cobra una especial relevancia en el estudio del colectivo que aborda el presente libro, el alumnado de FP Dual, puesto que esta modalidad está planteada para ajustar un título más o menos general, ciclo formativo de Grado Superior en Educación Infantil en este caso, a unos requerimientos específicos de un sector productivo y, más aún, de la empresa que forma a una persona de acuerdo a sus requerimientos adaptando el plan de estudios en colaboración con el centro educativo.

La modalidad dual conecta con otro gran concepto que explica las transiciones escuela-empleo como son los mercados internos de trabajo (Doeringer y Piore, 1985). De acuerdo con las tesis de la segmentación del mercado de trabajo, los empleos no se ofrecen de manera general al conjunto de las y los posibles trabajadores, sino que el acceso a determinados empleos, normalmente aquellos con mejores condiciones, está restringido a aquellas personas que ya hayan establecido contacto con la empresa, que sean conocidas por la empresa, que ya formen parte de su plantilla, etc. En este sentido, la modalidad dual facilita un acceso a dichos mercados internos de trabajo al establecer un periodo extenso de formación y trabajo en las empresas.

Además, esta teoría plantea que el acceso al mercado de trabajo se produce de manera fragmentada y condicionada por las dinámicas estructurales. Mientras que unos empleos se sitúan en segmentos superiores del mercado de trabajo con mejores condiciones laborales (mayores salarios, estabilidad, conciliación, poder de decisión, autonomía, regulación legislativa, poder sindical...) otros se sitúan en segmentos inferiores del mercado de trabajo con peores condiciones laborales (Grimshaw et al., 2017).

Cabe preguntarse, entonces, a qué posiciones en el mercado de trabajo pueden acceder las personas que hayan egresado de un ciclo formativo en la modalidad dual y cómo es el proceso de transición desde su egreso hasta la consecución de una posición estable en el mercado de trabajo.

1.1. Motivaciones y expectativas

Entendiendo la transición escuela-trabajo desde la perspectiva del curso de vida (Elder et al., 2003) como un proceso complejo en el que interceden elementos institucionales, biográficos y contextuales (Casal, 2003), la inserción laboral que se produce también se asume como un proceso gradual en el tiempo que antecede a una trayectoria laboral (Miguélez et al., 2011). Estas perspectivas dinámicas y complejas permiten entender las transiciones al empleo como procesos progresivos en los que aparecen diversos puntos de inflexión que condicionan las decisiones individuales y las oportunidades estructurales.

Para comprender estos procesos de transición desde la narrativa de las personas que han cursado la modalidad dual en FP, la literatura propone dos conceptos que permiten estudiar los perfiles de trayectorias: el tiempo de transición y el ajuste de expectativas (Casal, 2003; Casal et al., 2006a, 2006b). Si bien el primero se entiende de manera simple como la duración del proceso de inserción laboral desde las primeras formas de trabajo (no remunerado, becas, prácticas, contratos precarios...) hasta la consecución de un empleo en una posición estable en el mercado de trabajo, el segundo es más complejo puesto que comprende, a su vez, dos conceptos: motivaciones y expectativas.

Sin pretender abordarlos en profundidad, ambos conceptos permiten responder al porqué las personas escogen esta modalidad formativa y qué esperan de ello o para qué lo hacen. De acuerdo con el planteamiento de la FP Dual y sus reclamos de inserción laboral rápida y con buenas condiciones laborales, cabe esperar que las personas que la cursan tengan una motivación al empleo fuerte, con un perfil vocacional definido y la perspectiva de conseguir un empleo satisfactorio. No obstante, la incorporación a un mercado de trabajo precarizado e inestable tendrá diversas repercusiones sobre la percepción de las personas en transición al empleo. Estas personas ajustarán progresivamente sus perspectivas iniciales en función de las vivencias que vayan experimentando en el mercado de trabajo.

1.2. Perfiles de transiciones

Estos dos conceptos permiten entender la vivencia de las personas en sus transiciones al empleo partiendo de los esquemas clásicos de trayectorias definidas en ordenadas, caóticas y profesionales en la segunda mitad del siglo XX (Spilerman, 1977), hasta los modelos más actuales donde se evidencia una mayor fragmentación de las posibles trayectorias y un aumento de los perfiles de empleo precario y trayectorias desestructuradas debido a las dinámicas de flexibilización del mercado de trabajo (Casal et al., 2006a, 2006b; Martín-Artiles et al., 2018). De acuerdo con estos esquemas, encontramos un abanico más o menos diverso entre las transiciones que se producen de manera rápida y hacia posiciones favorables en el mercado de trabajo (trayectorias de éxito) y las transiciones que se producen de manera inestable, con un ajuste de expectativas a la baja, con experiencias negativas en las primeras experiencias laborales, con etapas de desempleo, etc. (trayectorias desestructuradas).

Asimismo, de acuerdo con las teorías citadas, también aparecen perfiles de transiciones que son especialmente relevantes para la FP Dual. Según los estudios de Casal (Casal, 2003; Casal et al., 2006a, 2006b), aparecen unos perfiles de transiciones obreras y de adscripción familiar. Las personas que siguen estas transiciones tienen un ajuste de expectativas más bien simple porque lo que encuentran en el mercado de trabajo se corresponde con lo que esperaban por la influencia recibida por los procesos de socialización, bien a través de la familia, bien durante su itinerario educativo. Estas personas, además, consiguen una transición más bien rápida, puesto que se forman con el principal objetivo de conseguir un empleo sin pretender alargar su itinerario formativo en la universidad con grado y máster. La pretensión por la que se forman tiene un sentido profesionalizante y no académico. Por tanto, en este perfil se encontrarían aquellos y aquellas estudiantes de FP que no pretenden continuar hacia la universidad, sino encontrar un trabajo rápido que les dote de autonomía y que han recibido juicios negativos por parte de su profesorado, familias y/o contexto social sobre sus capacidades de desempeño, vinculándolos con la FP como itinerario que se mantiene con la concepción de «segunda vía» (Merino et al., 2020; Tarabini et al., 2020).

Finalmente, de acuerdo con los estudios de Martín-Artiles et al. (2018), aparece un perfil de trayectorias con expectativa de éxito, con características similares al de aproximación sucesiva de los estudios citados de Casal y colaboradores. Las personas que se situarían en este perfil de transición se caracterizan por tener una transición más o menos extendida en el tiempo durante la cual cambian de empleo, pasan por distintas etapas de empleos precarios, becas, empleos temporales e, incluso, con periodos de desempleo. No obstante, su vivencia en el mercado de trabajo es progresivamente positiva, lo que desarrolla un ajuste de expectativas complejo al alza. Es decir, aunque parten de vivencias precarias que no esperaban, van encontrando mejores posiciones en el mercado de trabajo a la vez que van reduciendo sus expectativas para ajustarlas a las vivencias que encuentran.

2. La modalidad dual en FP

La modalidad dual, basada en los principios del aprendizaje basado en el trabajo (WBL, en sus siglas en inglés) y en los modelos formativos centroeuropeos, especialmente el alemán (Aleman Falcón y Calcines Piñero, 2022; Martín-Artiles et al., 2019), se incorporó en España con tres objetivos (Marhuenda-Fluixá et al., 2017): reducción del desempleo juvenil, actualización y mejora del sistema de FP inicial, optimización del mercado de trabajo y mejora de las condiciones laborales. Si bien se trata de objetivos muy amplios y ambiciosos, tras más de diez años de su implantación y desarrollo, podemos concluir que sus efectos en todos ellos son limitados o, al menos, se entienden desde una perspectiva multifactorial y no exclusiva ni principalmente debidos a la incorporación de la modalidad dual al sistema de FP.

Los datos aportados por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024) evidencian que las personas que cursan la modalidad dual, especialmente los hombres, que además cursan esta modalidad en mayor cantidad, tienen tasas de inserción laboral más altas que quienes no la cursan (tabla 1). Si bien los datos son matizables revisando, por ejemplo, la familia profesional que se cursa. Las estadísticas citadas indican que la inserción laboral es mayor en aquellas familias industriales y tecnológicas (Informática y comunicaciones, Instalación y man-

tenimiento, Transporte y mantenimiento de vehículo, Electricidad y electrónica), que en familias del sector servicios (Sanidad, Servicios socioculturales y a la comunidad, Hostelería y turismo, Imagen personal). Por lo tanto, los índices de inserción laboral de la modalidad dual se relacionan con los sectores productivos que ya tienen un mayor nivel de inserción laboral (Barrientos y Asensio, 2024).

Tabla 1. Tasa de afiliación media cuatro años después del egreso según sexo y modalidad cursada

Curso de egreso	Modalidad	CFGM			CFGS		
		Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
2016–17	Dual	72	65,6	69,6	77,6	70	74,5
	No dual	63,2	61,5	62,4	64,8	60,3	62,5
2017–18	Dual	75,7	65,6	72,1	81,7	72,1	77,9
	No dual	65,5	64	64,8	68	64	66
2018–19	Dual	73,1	66,4	70,4	80	69,9	75,9
	No dual	65,3	64,1	64,7	68	63,9	65,9
2019–20	Dual	75,7	70,6	73,8	80,3	77	78,9
	No dual	67,1	65,9	66,5	69,6	69,4	69,5

Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024)

Si bien no se puede olvidar que la modalidad dual sigue representando un porcentaje mínimo del alumnado que cursa la FP, en torno al 5 % con variaciones importantes según comunidad autónoma o familia profesional (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024), existen dos procesos que están detrás de estos índices de mayor inserción laboral. El primero tiene que ver con el acceso a los mercados internos de trabajo que ya se ha explicado en párrafos anteriores.

El segundo está vinculado a los procesos de doble selección de personal y doble presencia que superan las personas que cursan esta modalidad. Por una parte, para acceder a la modalidad dual, un estudiante debe superar los criterios de su centro educativo, que normalmente se vinculan con el expediente académico y aspectos de comportamiento y los criterios de la empresa. Por

otra parte, deben superar los procesos de acceso a la empresa, que son muy variables entre territorios y familias profesionales. Las empresas explicitan sus criterios a través de entrevistas al alumnado, solicitudes específicas a los centros educativos, pruebas iniciales... y tienen la opción de finalizar la formación antes del periodo establecido si detectan alguna problemática relevante. Por tanto, quienes superen ambos procesos de selección de personal, previsiblemente, tendrán un perfil más ajustado a la demanda de la empresa.

Por otra parte, el alumnado debe compatibilizar su rol como estudiante con su rol como aprendiz durante un periodo de tiempo largo. Aunque la modalidad dual se realiza siguiendo esquemas diversos en los que se reparte la formación en el centro educativo y en la empresa entre mañanas y tardes, días, semanas o, incluso, unos meses dedicados al centro educativo y otros a la empresa, lo cierto es que las personas que cursan esta modalidad deben sostener sus obligaciones en los dos ámbitos diferenciados durante un periodo largo, ajustándose a las demandas de los dos contextos y, en ocasiones, actuando de puente al plantear situaciones prácticas en sus clases del centro educativo o conceptos teóricos o actualizaciones en la empresa. Por tanto, de cara a la inserción laboral y las competencias adquiridas durante el ciclo, es relevante tener en cuenta todos los procesos que ha superado el alumnado de la modalidad dual.

3. Metodología

El capítulo tiene por objetivo analizar los perfiles de transición al mercado de trabajo de las y los estudiantes del CFGS en Educación Infantil en modalidad dual atendiendo a sus motivaciones, expectativas y nivel de satisfacción con los estudios. Para ello, se analizan datos de los recogidos en el proyecto IMFORTRA (CSO2015-68134-R, AEI/FEDER, UE)² en el cual se realizaron diferentes estrategias de trabajo de campo. En concreto, en este capítulo se analizan datos del cuestionario realizado a 466 estudiantes de la modalidad dual en Catalunya durante sus últimos

2. Página web del proyecto: <https://quit.uab.cat/es/impacto-de-la-formacion-en-la-empresa-sobre-las-trayectorias-laborales-de-los-jovenes-propuestas-de-mejora-imfortra/>

meses de formación en la empresa en 2020. Las respuestas se obtuvieron mediante un muestreo no probabilístico por cuotas, asegurando la representatividad de la muestra en cuanto a sexo, familia profesional, nivel del ciclo formativo y titularidad del centro educativo. De entre estas personas, 33 (7,1 %) cursaron el CFGS en Educación Infantil.

El cuestionario se compuso de distintas preguntas de escala tipo Likert de seis opciones (del 0 al 5) y se organizó en cinco apartados: preguntas sociodemográficas, acceso y motivaciones a la FP y la modalidad dual, expectativas antes y después de cursar la modalidad dual, funcionamiento de la FP Dual y calidad de la formación.

4. Resultados

4.1. Perfiles de transiciones

El análisis tipológico estructural y articulado (López-Roldán, 1996) permite extraer nueve perfiles de transiciones al mercado de trabajo del alumnado que ha cursado FP Dual. Este tipo de análisis se fundamenta en clasificar a los sujetos en grupos lo más homogéneos posible y, a su vez, que los grupos sean significativamente heterogéneos entre ellos. Siguiendo la literatura (Casal, 2003; Casal et al., 2006a, 2006b; Martín-Artiles et al., 2018), estos nueve perfiles se pueden agrupar en cuatro: desestructurados (26,4 % del alumnado) con un escaso nivel de inserción laboral, condiciones precarias y baja calidad de la formación, lo que genera un ajuste de expectativas a la baja; semiestructurados (40,6 %) con una inserción laboral inestable, alternando situaciones de precariedad, desempleo y empleo de calidad, que genera un ajuste de expectativas complejo y cambiante; estructurados precoces (24,5 %) con un nivel de inserción laboral más estable alcanzado gracias al mercado interno facilitado por la modalidad dual y un ajuste de expectativas coherente con su perfil vocacional, y estructurados retardados (8,6 %) con un nivel de inserción laboral estable, pero bajo por tener la voluntad de continuar con sus estudios en la universidad (Barrientos, 2022).

Teniendo en cuenta el objetivo del capítulo, resulta especialmente relevante destacar el perfil 9, el único que se ubica en los

perfiles estructurados retardados, por ser en el que se ubica la mayor parte del alumnado que cursa el CFGS de Educación Infantil y que se diferencia significativamente del resto de grupos. Como se verá en los apartados siguientes, las motivaciones y expectativas de las personas de este grupo se diferencian del resto por estar más dirigidas a continuar con sus estudios en la universidad, a pesar de que muchas personas hayan conseguido un empleo gracias a su título de FP.

4.2. Motivaciones

Las motivaciones de las personas para cursar FP se refieren, principalmente, a la intención de continuar con su formación ($M=3,25^3$, $dt=1,9$), por lo que influye mucho la oferta formativa del instituto en el que ya estuvieran estudiando ($M=2,93$; $dt=1,8$). También aparecen motivaciones externas con un nivel menor de impacto como es la influencia de la familia y las amistades ($M=1,78$; $dt=1,8$), la orientadora u orientador del centro educativo ($M=1,26$; $dt=1,7$) y los anuncios ($M=1,12$; $dt=1,6$). Finalmente, existen un grupo de motivaciones que tienen muy poco peso en la elección de la FP como itinerario formativo, como la falta de encontrar un trabajo ($M=0,66$; $dt=1,3$), la imposibilidad de entrar en la universidad ($M=0,63$; $dt=1,4$) y la recomendación de las empresas para cursar esta formación ($M=0,35$; $dt=1$).

Sin embargo, quienes han cursado el CFGS de Educación Infantil presentan diferencias significativas respecto al resto en algunas de las motivaciones. En concreto, puntúan significativamente más alto ($t=2,684$; $gl=34,304$; $p=0,011$) en la motivación por cursar FP al no haber conseguido entrar en la universidad ($M=1,51$, frente a $M=0,56$). También en no haber encontrado trabajo como razón para cursar FP ($t=-2,316$; $gl=44,725$; $p=0,025$). En este caso, las estudiantes del CFGS tienen una puntuación significativamente menor que el resto ($M=0,30$, frente a $M=0,69$), aun siendo valores bajos, en cualquier caso.

Por tanto, en este primer aspecto ya se detecta una primera diferencia en el perfil motivacional del alumnado del CFGS en Educación Infantil al no haber conseguido entrar en la universi-

3. Los valores se encuentran entre el 0 y el 5.

dad y no seguir estudiando por no encontrar empleo, sino tener una intencionalidad más dirigida a conocer la profesión y adquirir experiencia.

En este sentido, las motivaciones por estudiar el ciclo formativo concreto están protagonizadas por la expectativa laboral, ya que los argumentos que más se valoran son la profesión a la que se dirige ($M=4$; $dt=1,3$), el contenido del ciclo ($M=3,9$; $dt=1,4$) y el nivel de inserción laboral y condiciones laborales que perciben ($M=3,8$; $dt=1,5$). Las personas que cursan el CFGS en Educación Infantil también presentan algunas diferencias significativas estadísticamente en sus motivaciones por escoger el ciclo formativo. En su caso, la profesión para la que se forman ($t=5,779$; $gl=57,314$; $p<0,000$) es aún mayor que en el resto, a pesar de tener valores muy altos en todos los casos ($M=4,76$, frente a $M=4,04$). Asimismo, este perfil de estudiante está menos influido por la cercanía del centro educativo al que tenga que ir para cursar el CFGS que quiere ($t=-2,822$; $gl=39,430$; $p=0,007$) ($M=1,09$, frente a $M=1,97$). Finalmente, es un alumnado que elige el ciclo pensando en su buena inserción laboral en menor medida que el resto ($t=-2,585$; $gl=38,23$; $p=0,014$) porque, como ya se viene señalando, es un alumnado más centrado en continuar con su formación tras el ciclo que en insertarse en el mercado de trabajo ($M=3,21$, frente a $M=3,84$).

Por tanto, nuevamente, el perfil motivacional de este alumnado presenta diferencias significativas relevantes señalando una vocación profesional más clara y asumiendo una mayor lejanía al centro educativo para cursar los estudios que quieren.

Finalmente, la elección de la modalidad dual está influida, nuevamente, por las motivaciones relacionadas con la inserción laboral. El alumnado escoge esta modalidad porque piensa que aumenta sus posibilidades de inserción laboral ($M=4,17$; $dt=1,3$), porque van a formarse más horas en una empresa ($M=3,37$; $dt=1,7$) y porque van a cobrar una retribución ($M=3,06$; $dt=1,8$). La influencia del centro educativo se mantiene en un punto intermedio ($M=2,55$; $dt=1,8$), mientras que la familia y las amistades influyen poco o nada en la elección de esta modalidad ($M=1,24$; $dt=1,7$). En este caso, las motivaciones por elegir la modalidad dual de quienes han cursado CFGS en Educación Infantil son muy similares al resto de alumnado, sin que aparezca ninguna diferencia significativa que destacar.

4.3. Expectativas

Para poder analizar las expectativas del alumnado, se recoge su opinión sobre distintos aspectos antes de realizar la formación en la empresa y después, de forma que se valora el punto de partida y el cambio tras finalizar la formación. Sin embargo, los resultados indican que las expectativas no cambian de manera significativa entre la valoración que hacen antes de entrar a la FP Dual y la que realizan una vez finalizada (tabla 2). Esto quiere decir que la idea que tiene el alumnado cuando se matricula en modalidad dual se ajusta, en términos generales, a la realidad que encuentran posteriormente.

Los aspectos sobre los que se tiene mayor nivel de expectativas son los referidos a la profesionalización e inserción laboral hacia la que está enfocada esta modalidad formativa, mientras que su utilización como parte de un itinerario formativo más amplio es menos empleada por el alumnado, si bien la variabilidad en estos aspectos es mayor (tabla 2). Finalmente, es destacable que el alumnado tenga una expectativa alta de sentirse valorado al realizar la formación en la empresa y que esta alta expectativa se mantenga, incluso incrementa ligeramente, tras haber finalizado.

Tabla 2. Nivel de expectativas antes y después de la formación en la empresa

Aspecto	Antes		Después	
	Media	dt	Media	dt
Inserción laboral	3,67	1,5	3,80	1,4
Experiencia profesional	4,37	1,1	4,31	1,2
Conocimientos profesionales	4,34	1,1	4,30	1,1
Acceder a otro ciclo de FP	2,17	2	2,20	2
Acceder a la universidad	2,06	2	2,15	2
Sentirme valorado/a	3,51	1,7	3,57	1,7

Nota: elaboración propia

En cuanto al grupo de alumnado que nos encontramos estudiando, cabe destacar sus expectativas significativamente más al-

tas en adquirir experiencia profesional tanto antes ($t=12,162$; $gl=432$; $p<0,000$) como después ($t=10,980$; $gl=341,869$; $p<0,000$) de cursar la FP Dual frente al resto del alumnado (medias de 5 y 4,97, frente a 4,33 y 4,26, respectivamente). En el mismo sentido, destacan sus expectativas sobre sentirse valoradas tanto antes ($t=3,278$; $gl=40,735$; $p=0,002$) como después ($t=4,445$; $gl=45,253$; $p<0,000$). En este caso, la diferencia respecto al resto de alumnado es aún más amplia (medias de 4,27 y 4,42, frente a 3,45 y 3,50, respectivamente).

Finalmente, de manera coherente al perfil que se viene anticipando de este grupo de alumnado, destacan por tener expectativas bajas respecto a estudiar otro ciclo de FP tanto antes ($t=-3,068$; $gl=39,074$; $p=0,004$) como después ($t=-2,161$; $gl=464$; $p=0,031$), y expectativas altas respecto a continuar su formación en la universidad tanto antes ($t=3,926$; $gl=464$; $p<0,000$) como después ($t=2,925$; $gl=464$; $p=0,004$). En este segundo caso, los valores son especialmente distintos, ya que este alumnado presenta una expectativa de acceder a la universidad de 3,36 sobre 5 antes de cursar la FP Dual y de 3,15 al finalizarla, frente al resto del alumnado que puntúan con un 1,96 y 2,07, respectivamente; es decir, 1,4 y 1,1 puntos por encima.

4.4. Satisfacción

Finalmente, para comprender el proceso de transición al mercado de trabajo tras finalizar la FP Dual, es relevante conocer la percepción que tiene el alumnado sobre la formación recibida en términos de calidad y funcionamiento, en concreto, su satisfacción al respecto. En términos generales, la satisfacción del alumnado es alta o muy alta con todos los aspectos puesto que, salvo la retribución, todas las valoraciones medias se encuentran en torno al 4 sobre 5 (tabla 3).

Como se puede observar en la tabla 3, cabe destacar que, salvo en lo que respecta a la retribución, el alumnado del CFGS en Educación Infantil valora todos los aspectos con mayor nivel de satisfacción que el conjunto del alumnado de FP Dual. Estas diferencias son especialmente relevantes, por contenido y por significatividad estadística, en lo que respecta al nivel de satisfacción con el ciclo formativo ($t=6,833$; $gl=63,474$; $p<0,000$), a las tareas que se realizan en la empresa ($t=5,044$; $gl=48,640$;

Tabla 3. Nivel de satisfacción con distintos aspectos de la FP Dual

Aspecto	Total		CFGS Educación Infantil		Resto de alumnado	
	Media	dt	Media	dt	Media	dt
Ciclo formativo	3,99	1,1	4,64	0,5	3,94	1,1
Centro educativo	3,73	1,3	3,97	1,2	3,72	1,3
Modalidad dual	4,05	1,3	4,48	1,1	4,02	1,3
Empresa	4,06	1,3	4,30	1,1	4,04	1,3
Tareas en la empresa	3,83	1,3	4,52	0,7	3,78	1,3
Retribución	3,03	1,62	2,94	1,5	3,03	1,6
Tutor/a de empresa	4,09	1,3	4,52	0,7	4,06	1,3
Tutor/a de centro educativo	4,09	1,2	4,42	0,9	4,07	1,3

Nota: elaboración propia

$p<0,000$) y al tutor/a de la empresa ($t=3,125$; $gl=48,063$; $p=0,003$). La tercera cuestión puede ser fácilmente explicable porque las personas que tutorizan a este alumnado en las empresas tienen una clara vocación docente y pedagógica que se relaciona con su propio trabajo y formación, por lo que pueden realizar una mejor tutorización al alumnado de la modalidad dual que el resto de profesionales que se dedican a puestos de trabajo que no tienen relación con la educación.

No obstante, es importante destacar los altos niveles de satisfacción que presenta este alumnado por el ciclo formativo y por las tareas en la empresa porque, como se ha señalado anteriormente, es un perfil de alumnado con una clara intención por realizar este ciclo formativo en concreto y con unas claras expectativas y motivaciones dirigidas hacia conocer el ámbito profesional y adquirir experiencia, por lo que el hecho de tener niveles de satisfacción significativamente altos con niveles de motivaciones y expectativas significativamente altos, en varios aspectos, permite concluir que el alumnado del CFGS en Educación Infantil, aun presentando niveles altos de exigencia, ve cumplidas sus expectativas.

5. Conclusiones

Los datos permiten caracterizar un perfil propio de transición escuela-trabajo de las personas que han cursado el CFGS en Educación Infantil en modalidad dual frente al conjunto del alumnado de esta modalidad.

Atendiendo a la literatura (Casal, 2003; Casal et al., 2006a, 2006b), en primer lugar, la transición de este perfil de alumnado tiene un tiempo retardado o largo, puesto que mediante la FP Dual han conseguido iniciar su trayectoria laboral con un empleo formativo en diversas formas, más o menos precarias, pero su intención está dirigida a continuar con su formación en la universidad. No obstante, este inicio de trayectoria laboral les permitirá trabajar mientras desarrollan sus estudios universitarios, por lo que la transición al empleo tendrá una duración larga y considerablemente estable.

En segundo lugar, el perfil de expectativas de este alumnado está claramente dirigido a la adquisición de experiencia profesional en un campo que les interesa y al que tienen una intención definida de dedicarse. En este sentido, ajustan sus expectativas al alza confirmando la voluntad que ya tenían antes de iniciar su FP Dual gracias a las experiencias positivas y el nivel de satisfacción alto respecto a la formación que han recibido. Como se ha indicado, estas personas tienen claro el ciclo formativo que estudian y lo cursan a pesar de tener el centro formativo más alejado o de no tener apoyos específicos de su familia o amistades para cursarlo, lo cual indica una motivación firme respecto a su elección de estudios.

Por todo ello, siguiendo las denominaciones de la literatura (Casal, 2003; Casal et al., 2006a, 2006b; Martín-Artiles et al., 2018) cabe definir su transición escuela-trabajo como un perfil de éxito retardado. No obstante, el presente estudio está limitado por el tamaño de la muestra y la duración de la investigación, puesto que sería relevante analizar los datos de este perfil de alumnado en mayor número y tiempo después de la finalización de sus estudios universitarios.

En cualquier caso, resulta relevante destacar este perfil de alumnado en la FP Dual puesto que, si bien pueden alcanzar los objetivos que se pretenden con la modalidad dual tanto en cuanto a su inserción laboral como en la calidad formativa, no utilizan la modalidad dual en el sentido en el que está pensado su diseño. Este

perfil de alumnado estaría utilizando la modalidad dual como un ensayo de su vocación profesional. Es decir, siendo conscientes del coste de acceso y oportunidad que supone realizar una carrera universitaria, antes cursan un ciclo formativo similar, que les permita acceder a puestos de trabajo similares y conocer el empleo y el mercado de trabajo al que podrían entrar. Esta experiencia les permitirá saber si su vocación se corresponde con la vivencia laboral que observan gracias a la formación dual y, a partir de ello, tomar la decisión de continuar con la universidad; o si, por el contrario, lo que encuentran en el mercado de trabajo no coincide con su expectativa y, por tanto, pueden corregir su trayectoria sin haber invertido tantos recursos (económicos y personales en términos de esfuerzo y tiempo) en la formación universitaria.

Referencias

- Alemán-Falcón, J., y Calcines-Piñero, M. A. (2022). The internationalization of the German Dual Vocational Training System: Factors for its implementation in other countries. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(57). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6029>
- Barrientos Sánchez, D. (2022). *La relación entre formación y empleo en la FP dual. Implicaciones para la transición educación-trabajo*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/674919>
- Barrientos Sánchez, D. y Asensio García, D. (2024). Un problema antiguo con implicaciones en las tendencias actuales del mercado de trabajo: La brecha de género en los estudios STE(A)M en FP dual. En V. Rodríguez González, M. Martín Moro, C. Payá Santos, E. Moya González, A. M. Fuentes Cano y R. Gómez Laorga (eds.), *Virtualmente invisibles: género, violencia y desigualdad en entornos virtuales* (pp. 363-380). Aranzadi.
- Becker, G. (1983). *Human Capital - A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Alianza Editorial.
- Casal, J. (2003). La transición de la escuela al trabajo. En F. Fernández Palomares (ed.), *Sociología de la educación* (pp. 179-201). Pearson Educación.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006a). Changes in Forms of Transition in Contexts of Informational Capitalism. *Papers. Revista de Sociologia*, 79, 195-223.

- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006b). Itinerarios y trayectorias: una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias: Revista de Ciencias Sociales de La Universidad Nacional de Nuevo León*, 22, 9-20.
- Doeringer, P. y Piore, M. J. (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Elder, G. H., Johnson, M. K. y Crosnoe, R. (2003). The emergence and Development of Life Course Theory. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 3-19). Springer.
- Grimshaw, D., Fagan, C., Hebson, G. y Tavora, I. (2017). *Making work more equal. A new labour market segmentation approach*. Manchester University Press.
- López Roldán, P. (1996). La construcción de tipologías: metodología de análisis. *Papers. Revista de Sociologia*, 48, 9-29. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.1811>
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D. y Vila, J. (2017). Con «d» de «dual»: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educación*, 53(2), 285-307. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.821>
- Martín-Artiles, A., Lope, A., Barrientos Sánchez, D. y Moles Kalt, B. (2018). Aprendiendo a trabajar: trayectorias y discursos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 164, 115-134. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.164.115>
- Martín-Artiles, A., Barrientos, D., Moles, B. y Lope, A. (2019). Política de formación dual: discursos con Alemania en el imaginario. *Política y Sociedad*, 56(1), 145-167. <https://doi.org/10.5209/poso.60093>
- Merino, R., Martínez, J. S. y Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(2), 259-277. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>
- Miguélez, F., Martín-Artiles, A., Alós, R., Esteban, F., López-Roldán, P., Molina, Ó. y Moreno, S. (2011). *Trayectorias laborales de los inmigrantes en España*. Obra Social «La Caixa».
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (2024). *Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional*. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp.html>
- Spilerman, S. (1977). Careers, Labor Market Structure, and Socioeconomic Achievement. *American Journal of Sociology*, 83(3), 551-593. <https://doi.org/10.1086/226595>

Tarabini, A., Jacovkis, J. y Curran, M. (2020). Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 562. <https://doi.org/10.7203/rase.13.4.18047>

FP Dual en la formación profesional en España

FRANCESCA SALVÀ MUT

MARIA TUGORES QUES

ELENA QUINTANA MURCI

Universitat de les Illes Balears, España

1. Introducción

La Formación Profesional Dual (FP Dual) tiene como característica ser una formación profesional compartida entre los centros de formación y las empresas. Más allá de esta definición genérica, con la denominación de FP Dual se hace referencia a realidades muy heterogéneas.

Este capítulo se centra en la FP Dual en los ciclos formativos de FP en España. En primer lugar, se abordan los aspectos normativos. A continuación, se analizan los datos de participación y de titulación en la FP Dual, así como los itinerarios formativos y laborales de este alumnado. En el tercer apartado, se abordan los retos para el desarrollo de una FP Dual de calidad.

2. Aspectos normativos

En España, la FP Dual se regula por primera vez mediante el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la FP Dual. En este contexto, se define la FP Dual como el conjunto de las acciones e iniciativas «mixtas de ocupación y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de

los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo» (art. 2). Se puede desarrollar mediante los contratos para la formación y el aprendizaje y también mediante proyectos específicos coparticipados por los centros y las empresas.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), tiene un artículo específico sobre la FP Dual del sistema educativo español que la define como «el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en correspondencia con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo» (art. 42 bis).

Se trata de un modelo fragmentado y sin estructuras de gobernanza claras (Consejo Económico y Social de España, 2023). Son unas normas de mínimos que las comunidades autónomas (CC. AA.) han ido desarrollando y que ha configurado un panorama heterogéneo, tal como se recoge en el *Informe Regional sobre la Calidad de la FP Dual en España* (Fundación Bertelsmann, 2021) y en el informe anual de estadísticas de formación profesional del sistema educativo, cuya última edición corresponde a 2024 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024a).

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, ha supuesto cambios sustanciales en la FP Dual, que ha pasado de ser una modalidad de la FP muy minoritaria a convertirse en una característica del sistema español de FP. De acuerdo con el artículo 2, la FP Dual es la formación profesional que se realiza «armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre el centro de formación profesional y la empresa u organismo equiparado, en correspondencia entre ambos agentes, con el fin de la mejora de la empleabilidad de la persona en formación». Toda la oferta de FP correspondiente a los ciclos formativos de FP será dual y deberá ofertarse en las dos modalidades que establece la ley: la modalidad general y la modalidad intensiva. Ambas tienen carácter dual y se diferencian en función de la duración de la formación en la empresa u organismo equiparado, el peso de esta forma-

ción en el desarrollo del currículum y el estatus de la persona en formación (art. 65). En ambos casos habrá un plan de formación para cada persona. La tabla 1 resume las principales características de la FP general e intensiva.

Tabla 1. FP general y FP intensiva: características

Características	FP general	FP intensiva
Duración de la formación en la empresa u organismo equiparado respecto de la duración total de la formación ofrecida	Entre el 25 % y el 35 % (excepcionalmente podrá ser del 20% en las ofertas asociadas a competencias de nivel 1).	Superior al 35 %.
(Se establece un plazo hasta el 31 de diciembre de 2024 para adecuar la duración actual del periodo de formación en empresa al que se prevé en la ley actual)		
Participación de la empresa u organismo equiparado en los resultados de aprendizaje del currículum	Hasta un 20 %.	Más de un 30 %.
Contrato de formación con la empresa u organismo equiparado	No, es una formación práctica tutorizada sin vinculación contractual.	Sí. (Se habilita un periodo transitorio hasta el 31 de diciembre de 2028 para pasar de la beca para la FP Dual recogida en el RD 1529/2012 al contrato).
Temporalización de los periodos de formación en el centro y en la empresa u organismo equiparado	La formación en la empresa se realizará preferentemente a lo largo de la duración (inicio como mínimo a partir de los tres primeros meses del inicio de la formación) de la formación y en todos los cursos.	Simultáneos (excepcionalmente se podrá optar por una estancia en la empresa anual).

Fuente: elaboración propia a partir de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional

Esta ley ha sido desplegada por el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional (RDOSFP). Contempla el impulso de la dimensión dual de la FP y sus vínculos con el sistema productivo, en un «marco de colaboración público privado entre admi-

nistraciones, centros, empresas u organismos equiparados, organizaciones empresariales y sindicales, entidades y tercer sector» como parte de las funciones y objetivos del sistema de formación profesional (art. 3) junto con la puesta en marcha de un sistema de evaluación y mejora continuada de todo el sistema y en especial de la dimensión dual.

En cuanto al calendario de implantación, la oferta de grados D (denominación de los ciclos formativos de FP en la ley actual) se inició de forma gradual en el año académico 2023-24 y se va completando en los cursos siguientes (art. 11). En el curso 2023-24 se empezaron a realizar ofertas con carácter dual, en las dos modalidades que contempla la ley: general e intensiva. Se contemplaba un tiempo de adaptación del periodo de formación en la empresa hasta el 31 de diciembre de 2024, y un plazo para pasar del sistema de beca a contrato de formación en la formación profesional dual intensiva que abarca hasta el 31 de diciembre de 2028 (art. 13).

3. Participación, titulación e itinerarios formativos y laborales en la Formación Profesional Dual

En este apartado se analizan los datos de participación de centros y alumnado globalmente y a nivel territorial. A continuación, se analizan los datos de titulación y los itinerarios formativos y laborales del alumnado de FP Dual. Se presentan los datos estadísticos más recientes y se realiza una comparativa de los últimos cuatro cursos académicos. Todos los datos se refieren a la FP Dual derivada del RD 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la FP Dual y de la LOMCE (2013), ya que los más recientes son del curso 2022-23, curso anterior al del inicio gradual de la implementación de la nueva ley.

3.1. Los centros que imparten FP Dual

En el curso 2022-2023¹, las enseñanzas correspondientes a los ciclos formativos de FP se imparten en 4 022 centros docentes, 2 650 públicos y 1 372 privados. De estos, 1 501 centros docentes ofertan FP Dual, es decir, un 37,3 %. El número de centros que imparte ciclos de formación profesional de grado superior (en adelante, FPGS) en la modalidad dual es de 1 132, mientras que 981 la imparten en formación profesional de grado medio (en adelante, FPGM) y 119 en formación profesional de grado básico (en adelante, FPGB).

La tabla 2 muestra la evolución en la oferta de FP Dual por parte de los centros en España, diferenciando por comunidades autónomas (CC. AA.), desde el curso 2019-2020 al curso 2022-2023. Se constata un aumento de centros con oferta de FP Dual, del 30 % al 37,3 %, junto a fuertes diferencias territoriales en 2022-23: desde el 67,2 % en Cataluña al 8,3 % en Asturias. En 2019-20, las diferencias eran menores (Cataluña 57,4 %, Extremadura 8,2 %, sin oferta en Ceuta y Melilla). Las comunidades con mayor porcentaje en 2019-20 (Cataluña, País Vasco y Navarra) mantuvieron su liderazgo y orden en 2022-23. El crecimiento ha sido desigual: Castilla-La Mancha redujo su oferta (–30 centros y –15 p.p.), mientras Extremadura la incrementó (+55 centros y +34,6 p.p.).

3.2. El alumnado de FP Dual

El alumnado matriculado en ciclos formativos de formación profesional el curso de referencia (2022-23) es de 1 080 963. De estos, 53 385 están matriculados en FP Dual, lo que supone únicamente el 4,9 % de la totalidad del alumnado de ciclos formativos de FP matriculados en España. La comunidad con mayor porcentaje de alumnado en FP Dual es Navarra (16,4 %), seguida a cierta distancia por Extremadura (7,5 %), Cataluña (6,9 %) y Andalucía (6,7 %). Asturias, Cantabria y Melilla no llegan al 1 %.

La tabla 3 muestra la evolución entre 2019-20 y 2022-23, con un incremento de 1,2 p.p. en la participación del alumnado en FP Dual a nivel estatal. El crecimiento por comunidades autóno-

1. Los datos de este curso académico son los más recientes en el momento de redactar este texto.

Tabla 2. Número y porcentaje de centros educativos que ofertan FP Dual en España por CC. AA. (2019-2023)

	2019-2020		2020-2021		2021-2022		2022-2023	
	Centros	%	Centr.	%	Centr.	%	Centr.	%
España	1 147	30,0%	1 147	29,6%	1 342	34,2%	1 501	37,3%
Andalucía	258	30,8%	266	31,2%	297	34,3%	336	37,9%
Aragón	19	16,0%	33	28,7%	21	18,3%	22	18,3%
Asturias	9	11,0%	5	6,0%	10	12,1%	7	8,3%
Baleares	11	11,8%	12	12,9%	11	11,7%	14	14,3%
Canarias	22	12,6%	27	15,3%	32	17,8%	48	26,8%
Cantabria	10	16,4%	11	18,0%	12	18,5%	14	21,5%
Castilla y León	51	25,4%	50	24,9%	65	31,6%	78	36,5%
Castilla-La Mancha	71	35,3%	51	24,6%	50	24,6%	41	20,1%
Cataluña	261	57,4%	284	61,6%	303	65,4%	320	67,2%
Comunidad Valenciana	124	27,5%	126	27,8%	196	42,9%	198	42,9%
Extremadura	13	8,2%	17	10,6%	23	14,4%	68	42,8%
Galicia	63	26,6%	61	25,5%	75	31,5%	94	39,2%
Madrid	66	19,4%	62	17,4%	65	17,5%	70	17,3%
Murcia	44	29,5%	22	14,7%	48	31,2%	42	26,4%
Navarra	17	46,0%	17	44,7%	19	50,0%	23	57,5%
País Vasco	103	56,3%	96	52,5%	104	57,1%	110	60,8%
Rioja, La	5	19,2%	5	19,2%	9	30,0%	11	31,4%
Ceuta	0	0,0%	2	28,6%	1	14,3%	3	42,9%
Melilla	0	0,0%	0	0,0%	1	12,5%	2	25,0%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Observatorio de la Formación Profesional de Caixabank y del MEFP-Educabase

mas fue desigual: destaca la caída en Castilla-La Mancha (–1 136 alumnos/as y –3,1 p.p.) frente al aumento en Extremadura (+1 284 y +6,2 p.p.), Andalucía (+4 902 y +1,9 p.p.), Canarias (+1 415 y +2,8 p.p.), Cataluña (+8 264 y +2,6 p.p.) y Navarra (+901 y +5,9 p.p.).

Tabla 3. Número y porcentaje de alumnado matriculado FP Dual en España por CC. AA. (2019-2023)

	2019-2020		2020-2021		2021-2022		2022-2023	
	Alumnado	%	Alumn.	%	Alumn.	%	Alumn.	%
España	32 919	3,7%	36 265	3,7%	45 612	4,4%	53 343	4,9%
Andalucía	7 659	4,8%	8 898	5,1%	10 511	5,8%	12 561	6,7%
Aragón	180	0,7%	186	0,7%	337	1,2%	298	1,0%
Asturias	53	0,3%	12	0,1%	70	0,4%	35	0,2%
Baleares	294	1,8%	372	1,9%	405	2,0%	345	1,7%
Canarias	1 002	2,4%	1 303	3,0%	1 391	3,0%	2 417	5,2%
Cantabria	79	0,6%	84	0,6%	89	0,7%	116	0,9%
Castilla y León	392	0,9%	343	0,8%	528	1,2%	526	1,2%
Castilla-La Mancha	1 971	5,0%	1 544	3,5%	1 150	2,7%	835	1,9%
Cataluña	6 914	4,3%	9 073	5,0%	12 563	6,2%	15 178	6,9%
Comunidad Valenciana	1 993	2,0%	1 614	1,5%	3 400	3,0%	3 868	3,2%
Extremadura	244	1,3%	302	1,5%	358	1,8%	1 528	7,5%
Galicia	1 760	3,3%	1 547	2,7%	1 921	3,4%	2 266	3,9%
Madrid	6 729	6,4%	7 572	5,9%	8 110	5,8%	8 332	5,3%
Murcia	386	1,3%	406	1,2%	757	2,3%	475	1,3%
Navarra	1 172	10,5%	1 575	12,9%	1 860	15,2%	2 073	16,4%
País Vasco	1 867	4,4%	1 156	2,6%	1 717	3,8%	2 020	4,5%
Rioja, La	224	3,2%	265	3,4%	420	5,1%	460	5,5%
Ceuta	0	0,0%	13	0,5%	22	0,8%	45	1,5%
Melilla	0	0,0%	0	0,0%	4	0,2%	7	0,3%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Observatorio de la Formación Profesional de Caixabank y del MEFP-Educabase

El estudio de las razones de la enorme variabilidad territorial del peso de la FP Dual, así como de las diferencias en su evolución, aportaría informaciones relevantes sobre la heterogeneidad de la denominada FP Dual en España. A modo de ejemplo, seña-

lar que un elemento central de este tipo de formación, como es el acuerdo por escrito entre la empresa, el centro educativo y el alumnado, varía enormemente entre las comunidades autónomas. Así, el vínculo con la empresa que en la literatura sobre el tema se asocia a la FP Dual, que es el contrato laboral, es muy minoritario, siendo de uso exclusivo en solo una comunidad autónoma.

En el curso 2022-2023, el 71,7 % del alumnado de FP Dual dispone de beca formativa y el 4,3 % está vinculado con la empresa a través de contrato. El 18,3 % del alumnado dual únicamente se encuentra vinculado con la empresa a través del convenio inicial (no se dispone de información sobre la vinculación para el 5,7 % del alumnado de FP Dual). Por comunidad autónoma, la situación es bastante heterogénea; se puede destacar que en Illes Balears todo el alumnado de dual tiene contrato con la empresa (100,0 %), en País Vasco el 46,1 % y en Aragón el 40,9 %, mientras en varias comunidades todo el alumnado recibe beca formativa, en otras comunidades todo, o su gran mayoría, solo tiene el convenio inicial.

Aunque un análisis en profundidad de la heterogeneidad que se observa a nivel territorial supera el alcance de este capítulo, parece obvio que, dada la estructura político-administrativa del país, las políticas autonómicas tienen un papel determinante. La hipótesis que se plantea es que las razones son múltiples y que están ligadas a distintos tipos de factores, entre los que se encuentran las características del mercado de trabajo y de las empresas, así como del sistema de formación profesional. También se ha observado un papel relevante de los organismos intermedios, como las Cámaras de Comercio. Igualmente, deben contemplarse en el análisis las cuestiones históricas y evolutivas en cuanto a las representaciones sociales sobre la educación y la formación y las relaciones entre formación y empleo.

En cuanto a la participación en los distintos niveles formativos, se observa un predominio claro de la formación profesional de grado superior (FPGS): el 63,9 % del alumnado de FP Dual cursa una FPGS. A continuación, figura la FPGM, con un 34,1 % del total de alumnado que cursa FP Dual y, con un peso muy residual, la FPGB, con el 2 % del total de alumnado en FP Dual. El análisis evolutivo muestra la estabilidad de estos datos en cuanto al mayor peso de la FP Dual cuanto más elevado es el nivel formativo. También se observa el lento pero progresivo aumento

del peso de la FPGS en el total de la FP Dual: 60,7% en el curso 2019-20, 61,5 % (2020-21), 63,5 % (2021-22) y 63,9 % (curso 2022-23). Este aumento en la FPGS se desarrolla en detrimento de la FPGM (del 36,7% del total de alumnado en FP Dual en el curso 2019-20, al 34,1 % en 2022-23). La FPGB se muestra estable en valores que oscilan en torno al 2 %.

El análisis por sexo (tabla 4) muestra que del total de las 53 343 personas matriculadas en FP Dual en el curso 2022-2023, 21 185 (un 39,7%) son mujeres y 32 158 (un 60,3%) son hombres. En ambos sexos, se observa la misma tendencia general apuntada en cuanto al mayor peso de la FP Dual cuanto más elevado es el nivel formativo, siendo más elevadas las diferencias en el caso de las mujeres. Así en el curso 2022-23, el 67,1 % de las mujeres en FP Dual cursan FPGS, el 31,6% FPGM y el 1,3% FPGB. En los hombres, el 61,8% cursa FPGS, el 35,8% FPGM y el 2,4% FPGB. También se observa en mujeres y en hombres el aumento del peso relativo de la FPGS respecto a la FPGM y a la FPGB.

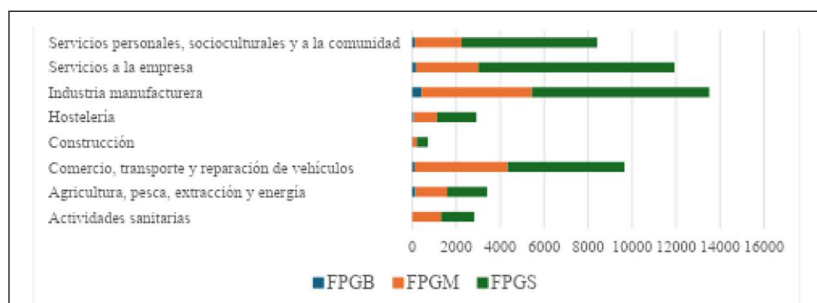
Tabla 4. Alumnado matriculado en FP Dual por nivel formativo y sexo en España (2019-2023)

		2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Total	Total FP	32 919	36 265	45 612	53 343
	FPGB	844	842	871	1 042
	FPGM	12 087	13 120	15 786	18 195
	FPGS	19 988	22 303	28 955	34 106
Mujeres	Total FP	12 834	14 022	18 060	21 185
	FPGB	187	190	235	277
	FPGM	4 394	4 564	5 696	6 688
	FPGS	8 253	9 268	12 129	14 220
Hombres	Total FP	20 085	22 243	27 552	32 158
	FPGB	657	652	636	765
	FPGM	7 693	8 556	10 090	11 507
	FPGS	11 735	13 035	16 826	19 886

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Observatorio de la Formación Profesional de Caixabank y del MEFP-Educabase

Además del territorio, el nivel formativo y el sexo, la participación del alumnado en la FP Dual también está relacionada con el tipo de familia profesional en la que se cursan los estudios. La figura 1 muestra el peso que tiene cada una de las ocho familias sectoriales que engloban las distintas familias profesionales sobre el total de alumnado de FP Dual. Se comprueba que aquellas con un mayor peso son la familia sectorial de la Industria manufacturera (25,3 %), seguida de la familia de Servicios a la empresa (22,4 %), la familia de Comercio, transporte y reparación de vehículos (18,1 %) y la familia de Servicios personales, socioculturales y a la comunidad, con el 15,8 % del alumnado de FP Dual en España en el curso 2022-2023. En todas las familias sectoriales, el alumnado de FPGS es mayoritario, suponiendo más del 50 % del total, al tiempo que la FPGB es minoritaria, con un valor siempre inferior al 5 %, y a veces nulo.

Figura 1. Alumnado matriculado en FP Dual por familias sectoriales (2022-2023)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Observatorio de la Formación Profesional de Caixabank y del MEFP-Educabase

Un análisis más detallado por familia profesional muestra los porcentajes de alumnado matriculado en la modalidad dual con respecto al total de alumnado matriculado en régimen presencial por enseñanza y familia profesional en el curso 2022-2023 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024b). En grado medio, las mayores proporciones se observan en familias minoritarias, como Industrias extractivas (58,4 %) y Energía y agua (36,5 %), seguidas a bastante distancia por Agraria (14,7 %), Industrias alimentarias (13,7 %), Madera, mueble y corcho (12,5 %), Edificación y obra civil (12,0 %) e Instalación

y mantenimiento (11,0 %); en cuanto a cifra absoluta de alumnado destacan Transporte y mantenimiento de vehículos (2 437) y Administración y gestión (1 834). En el grado superior las mayores proporciones también corresponden a familias con peso reducido, como Industrias alimentarias (20,8 %), Química (18,0 %), Vidrio y cerámica (17,6 %), Energía y agua (16,3 %), seguidas de Instalación y mantenimiento (15,9 %), Fabricación mecánica (15,7 %), Transporte y mantenimiento de vehículos (14,5 %), Madera, mueble y corcho (14,3 %) y Agraria (13,7 %), aunque las familias con la cifra más alta de alumnado en modalidad dual son Administración y gestión (4 514), Servicios socioculturales y a la comunidad (4 430), seguida de Informática y comunicaciones (3 927).

3.3. La titulación en la FP Dual

En la tabla 5 se expone la titulación del alumnado a nivel territorial, por tipo de FP y sexo. La titulación es superior en el alumnado que cursa FP Dual en comparación con el que no está inscrito en este tipo de formación. La tabla 5 muestra el porcentaje de titulación (porcentaje de personas tituladas en el curso 2022-23 sobre el total de las personas matriculadas en el curso 2021-2022). Esta tabla permite comparar el porcentaje entre la FP General y la FP Dual, mostrando que el porcentaje de finalización es sensiblemente más elevado en la FP Dual (38,7 %) que en la general (30,1 %).

El análisis territorial muestra que esta tendencia general se produce en todas las comunidades autónomas, con la excepción de Navarra y Madrid y también de Ceuta. En el caso de Navarra, la diferencia es de 6,5 p.p. a favor de la titulación en la FP no dual. Estos resultados podrían relacionarse con el elevado grado de implantación de la FP Dual en esta comunidad (15,2 % en el curso de referencia), que podría asociarse con unas mayores facilidades de participación de centros, empresas y alumnado ligados a menores mecanismos de selección que en contextos donde esta formación es muy reducida. En Madrid, la diferencia es inferior, -1,5 p.p. Ceuta (con solo el 0,8 % del alumnado en la modalidad dual) presenta los peores resultados, con una diferencia de -14,8 p.p.

Las mayores diferencias en los resultados a favor de la FP Dual se observan en Melilla (73 p.p.), Asturias (61,4 p.p.), País

Tabla 5. Porcentaje de titulación en 2022-23 sobre matriculación en el curso 2021-2022 por CC. AA., tipología de FP y sexos

	FP			FP Dual		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
España	30,1 %	31,9 %	28,5 %	38,7 %	39,1 %	38,5 %
Andalucía	32,6 %	35,3 %	30,2 %	32,7 %	35,2 %	30,4 %
Aragón	28,4 %	28,6 %	28,2 %	73,6 %	84,3 %	70,8 %
Asturias	28,6 %	30,9 %	26,7 %	90,0 %	97,1 %	82,9 %
Baleares	29,1 %	30,8 %	27,6 %	34,3 %	37,6 %	32,7 %
Canarias	29,4 %	30,8 %	28,1 %	31,1 %	33,5 %	29,0 %
Cantabria	28,3 %	30,6 %	26,3 %	37,1 %	17,4 %	43,9 %
Castilla y León	27,7 %	28,7 %	27,0 %	56,3 %	50,5 %	57,7 %
Castilla-La Mancha	27,6 %	28,2 %	27,1 %	33,1 %	34,0 %	32,4 %
Cataluña	29,2 %	31,6 %	26,7 %	43,9 %	44,8 %	43,4 %
Com.Valenciana	30,9 %	33,2 %	29,0 %	36,4 %	39,8 %	33,5 %
Extremadura	31,1 %	33,2 %	29,3 %	56,7 %	57,9 %	56,2 %
Galicia	28,2 %	29,0 %	27,5 %	37,1 %	33,5 %	38,8 %
Madrid	28,8 %	29,5 %	28,1 %	27,3 %	29,3 %	26,0 %
Murcia	32,8 %	35,1 %	31,0 %	46,4 %	47,1 %	45,9 %
Navarra	32,6 %	34,4 %	31,4 %	26,1 %	29,7 %	24,5 %
País Vasco	34,7 %	37,1 %	33,5 %	87,7 %	87,7 %	87,7 %
Rioja, La	24,7 %	25,3 %	24,2 %	29,0 %	13,6 %	31,9 %
Ceuta	23,9 %	25,4 %	22,4 %	9,1 %	0,0 %	13,3 %
Melilla	27,0 %	26,4 %	27,5 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Observatorio de la Formación Profesional de Caixabank y del MEFP-Educabase

Vasco (53 p.p.) y Aragón (45,2 p.p.). En el otro extremo, con diferencias inferiores al 5 %, figuran Andalucía (0,1 p.p.), Canarias (1,6 p.p.) y La Rioja (4,3 p.p.).

El análisis por sexo muestra que las mujeres se titulan más que los hombres en ambas modalidades, con una diferencia menor en la FP Dual (39,1 % mujeres vs. 38,5 % hombres) que en

la modalidad no dual (31,9 % vs. 28,5 %). La ventaja de la FP Dual es mayor para los hombres (9,9 p.p.) que para las mujeres (7,2 p.p.), aunque en comunidades como Aragón y Asturias la modalidad dual beneficia especialmente la titulación femenina.

2.4. Los itinerarios formativos y laborales del alumnado que titula en la FP Dual

El alumnado que obtiene la titulación en la modalidad dual continúa en mayor grado estudiando en el curso siguiente después de haberse titulado que el de la modalidad general, tal como se refleja en la tabla 6. Los datos muestran que el alumnado de FPGM continúa estudios en mayor proporción que el de FPGS, tanto en FP Dual como general. La diferencia a favor de la modalidad dual es mayor en FPGM (6,2 p.p.) que en FPGS (1,3 p.p.).

La tabla 6 indica que esta ventaja de la FP Dual no se da en todas las familias profesionales, observándose en algunos casos una tendencia inversa. Comprender esta diversidad requeriría un análisis más detallado considerando el peso relativo de cada familia profesional según modalidad y nivel formativo.

La figura 2 muestra las tasas de afiliación a la Seguridad Social cuatro años tras titularse en FP o FP Dual (cursos 2016-17, 2017-18 y 2018-19, en ciclos de grado medio y superior). La inserción laboral del alumnado de FP Dual es claramente superior, especialmente en FPGS, con hasta 10 p.p. más que la FP general. También se observa que quienes cursaron FPGM en modalidad dual presentan mayores tasas que quienes cursaron FPGS en modalidad general, lo que sugiere un mayor impacto de la modalidad formativa que del nivel cursado. La caída en 2018-19 podría deberse a los efectos de la pandemia.

La figura 3 pone de manifiesto que la mejor inserción laboral del alumnado egresado de los estudios de FP Dual no se restringe a la mayor tasa de afiliación. Se comprueba que el promedio del salario cotizado a la Seguridad Social cuatro años después de la titulación para el alumnado que se tituló en el curso 2018-2019 es de 20 940 euros, si se han cursado estudios de FPGM en general, y de 21 950 euros, si se han cursado estudios de FPGM dual, es decir, un 4,8 % más.

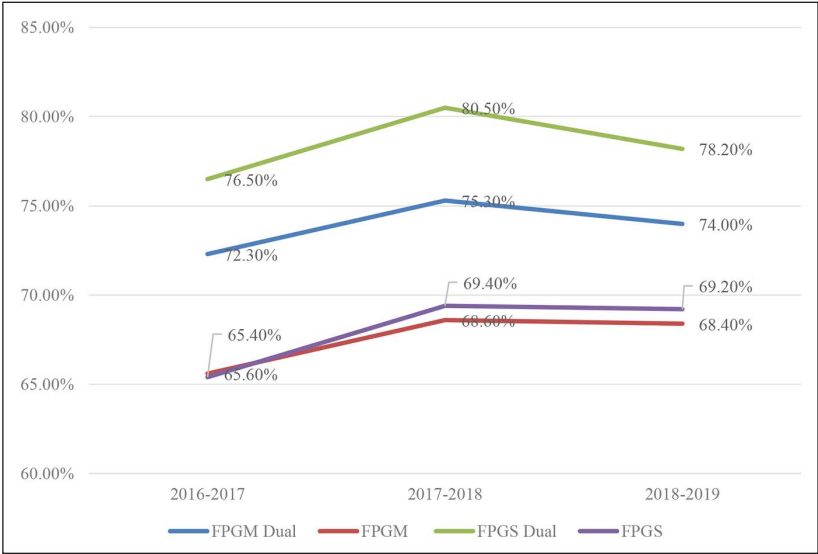
Las diferencias son aún superiores en el caso de los estudios de FPGS, un 12,5 % más en el caso de haber cursado FPGS Dual,

Tabla 6. Porcentaje de personas tituladas en 2021-2022 que en el curso siguiente continúan estudiando

	FPGM Dual	FPGS Dual	FPGM	FPGS
Todas las familias	54,2 %	30,1 %	49,0 %	28,8 %
Actividades físicas y deportivas	0,0 %	32,9 %	70,1 %	36,6 %
Administración y gestión	70,2 %	32,5 %	59,6 %	24,4 %
Agraria	56,3 %	35,2 %	52,4 %	20,9 %
Artes gráficas	44,2 %	17,5 %	57,2 %	24,2 %
Comercio y <i>marketing</i>	63,9 %	32,2 %	59,4 %	30,2 %
Edificación y obra civil	0,0 %	31,7 %	58,9 %	31,8 %
Electricidad y electrónica	66,1 %	28,4 %	58,7 %	22,9 %
Energía y agua	0,0 %	26,0 %	63,5 %	23,7 %
Fabricación mecánica	54,6 %	24,1 %	50,2 %	20,9 %
Hostelería y turismo	45,1 %	14,9 %	44,1 %	23,6 %
Imagen personal	37,4 %	17,5 %	39,4 %	14,7 %
Imagen y sonido	0,0 %	26,4 %	70,4 %	21,8 %
Industrias alimentarias	38,4 %	20,0 %	38,4 %	20,5 %
Informática y comunicaciones	79,1 %	27,3 %	75,5 %	23,8 %
Instalación y mantenimiento	55,4 %	20,5 %	55,7 %	19,0 %
Madera, mueble y corcho	21,9 %	22,0 %	45,5 %	13,7 %
Marítimo-pesquera	0,0 %	0,0 %	44,6 %	18,7 %
Química	48,3 %	22,1 %	66,7 %	25,4 %
Sanidad	31,1 %	28,3 %	29,2 %	31,0 %
Seguridad y medio ambiente	0,0 %	25,2 %	28,8 %	28,8 %
Servicios socioculturales y a la comunidad	66,8 %	51,7 %	63,7 %	42,7 %
Textil, confección y piel	0,0 %	0,0 %	60,0 %	17,3 %
Transporte y mantenimiento de vehículos	43,6 %	13,8 %	41,6 %	13,8 %

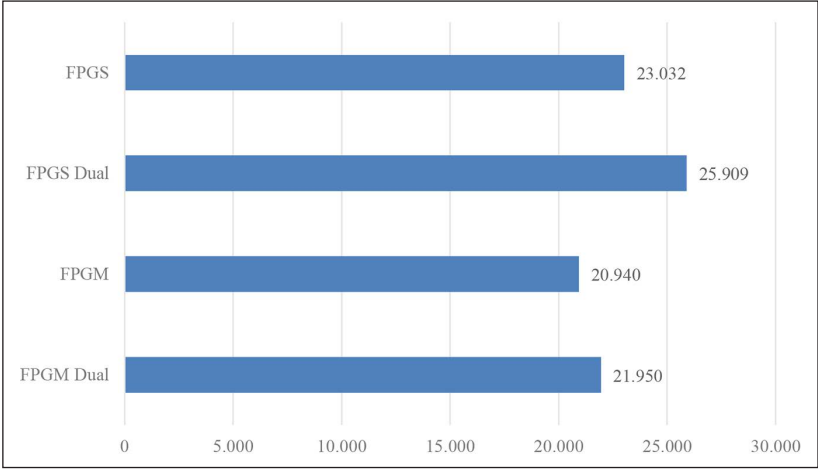
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Observatorio de la Formación Profesional de Caixabank y del MEFP-Educabase

Figura 2. Tasa de afiliación a la Seguridad Social a los 4 años de la titulación de FP y FP Dual



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Observatorio de la Formación Profesional de Caixabank y del MEFP-Educabase

Figura 3. Promedio de salario cotizado a la Seguridad Social a los cuatro años de la titulación



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Observatorio de la Formación Profesional de Caixabank y del MEFP-Educabase

ya que el salario promedio en ese caso es de 25 909 euros frente a los 23 032 euros cotizados por los que acabaron una FPGS General cuatro años antes.

4. Discusión y conclusiones

La FP Dual en España tiene un papel central en la apuesta por una FP de calidad, imprescindible para afrontar algunos de los principales retos del país. Entre estos, los derivados de las exigencias del mercado de trabajo y del acceso a los derechos de ciudadanía.

Los enormes cambios en el mercado de trabajo derivados de la transición digital y ecológica, que implican nuevas profesiones y una transformación profunda de las existentes, requieren de un mayor porcentaje de población activa con niveles formativos intermedios que en periodos anteriores. En este sentido destaca el aumento de la demanda de trabajadores y de trabajadoras con un nivel medio de cualificación, que se cuantifica en un 50 % en 2025 frente al 25 % en 2021. En cambio, la exigencia de población con nivel bajo de cualificaciones pasará del 35 % en 2021 al 16 % en 2025 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.).

Igualmente, la complejidad, la profundidad y la velocidad de los cambios sociales y económicos dificultan el acceso a los derechos de ciudadanía de la población con menores niveles formativos, siendo uno de los objetivos de las políticas de educación y formación a nivel europeo la disminución del abandono temprano de la educación y la formación², que no debe superar el 9 % en 2030. En España, esta cifra es todavía del 13 % en 2024 (Instituto Nacional de Estadística, 2024).

Las bases para la FP Dual en España, establecidas a partir del RD de 2012 y recogidas en la LOMCE (2013), han permitido el inicio y el desarrollo de esta formación en la Formación Profesional de grado básico, medio y superior. Un desarrollo al que la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, da un nuevo y más decidido

2. «Porcentaje de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudios la Educación Secundaria primera etapa o anteriores niveles educativos (CINE 0, 1 y 2), y que no siguen ningún tipo de educación o formación» (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024c, p.106).

impulso. Esta ley supone una apuesta firme por la consolidación de la FP Dual como característica constitutiva del sistema español de FP. La FP Dual ha pasado de ser una modalidad de la Formación Profesional, a formar parte de las características del sistema español de formación profesional. De las dos modalidades de FP Dual que contempla la Ley Orgánica 3/2022 (la general y la intensiva), la Formación Profesional Dual Intensiva (FPDI) es la que presenta en mayor grado características comparables a la que en la legislación anterior y en la literatura sobre el tema se denominaba FP Dual.

El análisis de los datos estadísticos más relevantes de la FP Dual en España permite una aproximación a esta realidad en un periodo de transición entre la anterior legislación y la actual. A continuación, figuran a modo de síntesis los más relevantes:

- La matriculación en FP Dual supone un porcentaje muy bajo en relación con el total del alumnado que cursa FP, siendo del 4,9 % del total en el curso 2022-23, ligeramente por encima del 3,7 % de los cursos 2019-20 y 2020-21. La evolución en los últimos cuatro años muestra un aumento del 62,1 %, que supone un incremento de 20 424 alumnos/as en cifras absolutas. Destaca la enorme variabilidad territorial, siendo Navarra la comunidad con mayor porcentaje de alumnado en FP Dual (16,4 %), seguida a cierta distancia por Extremadura (7,5 %), Cataluña (6,9 %) y Andalucía (6,7 %). Asturias, Cantabria y Melilla no llegan al 1 %.
- En cuanto a la participación en los distintos niveles formativos, se observa un predominio claro de la formación profesional de grado superior (FPGS): el 63,9 % del alumnado de FP Dual cursa una FPGS. A continuación, figura la FPGM, con un 34,1 % del total del alumnado que cursa FP Dual y, con un peso muy residual la FPGB, con el 2 % del total de alumnado en FP Dual. El análisis evolutivo muestra la estabilidad de estos datos en cuanto al mayor peso de la FP Dual cuanto más elevado es el nivel formativo.
- El análisis por sexo muestra que del total de las 53 343 personas matriculadas en FP Dual en el curso 2022-2023, 21 185 (un 39,7 %) son mujeres y 32 158 (un 60,3 %) son hombres. En ambos sexos, se observa la misma tendencia general apuntada en cuanto al mayor peso de la FP Dual cuanto más eleva-

do es el nivel formativo, siendo más elevadas las diferencias en el caso de las mujeres.

- La familia sectorial con más peso entre el alumnado de FP Dual es la Industria manufacturera (25,3 %), seguida de la familia de Servicios a la empresa (22,4 %), la familia de Comercio, transporte y reparación de vehículos (18,1 %) y la familia de Servicios personales, socioculturales y a la comunidad, con el 15,8 % del alumnado de FP Dual en España en el curso 2022-2023. En todas las familias sectoriales, el alumnado de FPGS es mayoritario, suponiendo más del 50 % del total, al tiempo que la FPGB es minoritaria, con un valor siempre inferior al 5 %, y a veces nulo.
- La titulación es más elevada en la FP Dual, con un porcentaje de finalización del 38,7 %, mientras que en la FP general es del 30,1 %. Esta tendencia se observa en todos los territorios con la excepción de Navarra, Madrid y Ceuta. Y en ambas modalidades las mujeres titulan más que los hombres.
- Los itinerarios formativos y laborales son más favorables para el alumnado que se ha titulado en la FP Dual, que continúa en mayor grado su formación, 54,2 % vs. 49 % en FPGM y 30,1 % vs. 28,8 % en FPGS. También se observa una tasa más elevada de afiliación a la Seguridad Social, destacando la tasa más elevada del alumnado de FPGM dual que la del alumnado de FPGS en la modalidad general. Los salarios son superiores cuando se ha cursado FP Dual en comparación con el mismo nivel formativo cursado en la modalidad general.

En síntesis, la FP Dual es minoritaria, con una implementación muy heterogénea en los distintos territorios y familias profesionales. Es una modalidad que cursan más los hombres que las mujeres y de la que se beneficia, principalmente, el alumnado de FPGS y, en segundo término, el de FPGM, siendo anecdótico su peso en la FPGB. Su impacto en los resultados educativos en términos de titulación es muy positivo y también tiene un impacto claramente positivo en los itinerarios formativos y laborales del alumnado que la cursa.

Los datos estadísticos de los próximos cursos académicos permitirán un análisis comparativo entre la situación descrita y los primeros años de la implementación del nuevo sistema derivado de la ley de 2022. En cualquier caso, la generalización de la FP

Dual debe ir acompañada de una serie de cambios que garanticen su calidad y eficacia de acuerdo con las recomendaciones a nivel europeo sobre el tema (Consejo de la Unión Europea, 2018). Igualmente, cabe destacar una serie de retos para la FP Dual en el horizonte de 2030, entre los que figuran la flexibilización y planificación de la oferta formativa, el apoyo a las empresas, el apoyo al profesorado y a los centros, la orientación al alumnado y el liderazgo institucional (Homs, 2024).

Agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i Itinerarios de finalización y abandono en la FP dual Intensiva: aproximación empírica y recomendaciones (PID2023-149074OB-I00), financiado/a por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y según proceda, «FEDER Una manera de hacer Europa», «FEDER/UE» o por la «Unión Europea NextGenerationEU/PRTR».

Referencias

- Caixabank Dualiza (2025). *Observatorio de la Formación Profesional en España*. <https://www.observatoriofp.com>
- Consejo de Europa (2018). *Recomendación del Consejo de 15 de marzo de 2018 relativa al Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidad y Eficaz*. Diario Oficial de la Unión Europea, 2018/C, 153/01-153/06. <https://bit.ly/4dUjMrn>
- Consejo Económico y Social de España (2023). *Informe 01/2023 La Formación Dual en España: situación y perspectivas*. Consejo Económico y Social de España.
- Fundación Bertelsmann (2021). *Resumen ejecutivo. Informe regional sobre la calidad de la FP dual en España*. Abril 2021. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3Htxqp5>
- Homs, O. (2024). *La Formación Profesional Dual en España. Retos para 2030*. Fundación Bertelsmann. <https://bit.ly/4kWpbQL>
- Instituto Nacional de Estadística (2024). *Explotación de las Variables Educativas de la Encuesta de Población Activa / Indicadores del Marco Estratégico para la Cooperación Europea en Educación y Formación (2021-2030)*. <https://bit.ly/4kB9YFc>

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional. Dossier informativo*.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024a). *Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional*.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024b). *Estadísticas de formación profesional del sistema educativo. Edición 2024*.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024c). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2024*. Instituto Nacional de Evolución Educativa. <https://bit.ly/4mTbILq>
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*, 270, de 9 de noviembre de 2012. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2012/11/08/1529>
- Real Decreto 278/2023, de 11 de abril, por el que se establece el calendario de implantación del Sistema de Formación Profesional establecido por la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 87, de 12 de abril de 2023. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-9045>
- Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 74, de 22 de julio de 2023. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-16889>

La FP Dual en Valencia: mujeres enseñando a mujeres a cuidar

ELENA GIMÉNEZ URRACO

VICENT HORCAS LÓPEZ

ALMUDENA A. NAVAS SAURIN

MÍRIAM ABIÉTAR LÓPEZ

Universitat de València, España

1. Para empezar...

La clásica obra de Silvia Federici, *Calibán y la bruja* (2010), nos permite comprender las raíces de la diferenciación generizada y salarial que se mantiene en nuestra sociedad hoy en día. Fue el proceso de expropiación de la tierra que precedió a la Revolución Industrial, y que contribuyó a la acumulación originaria del capital con la consiguiente eliminación de las tierras comunales y de la aldea medieval, el que habría afectado principalmente a las mujeres, quienes, por ese medio, fueron expulsadas del proceso productivo agrícola y, como nunca antes, confinadas al trabajo en los hogares. De esta afirmación resaltamos dos cuestiones que vale la pena abordar en educación: el vínculo entre la tierra y las formas de organización social y la necesidad de apartar a las mujeres de la esfera pública. En este capítulo nos centraremos en la segunda, por alinearse con el proyecto financiado que da estructura al trabajo.

El proyecto autonómico «Conectando el aprendizaje y el trabajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profesional dual en el Ciclo Formativo de la Educación Infantil (P21_00162)» tiene como objetivo analizar y describir el aprendizaje que se da en la relación escuela-trabajo en

los periodos de prácticas de la Formación Profesional (FP) dual desde una mirada que también analiza, o al menos describe, la feminización de la educación infantil, en particular, y de los cuidados, en general. El caso de Valencia plantea particularidades que abordamos en este trabajo.

A lo largo del capítulo daremos cuenta de la fundamentación teórica en la que nos basamos y de la descripción del contexto legislativo y territorial. Así, podremos pasar después a explicar la muestra del trabajo de campo y las conclusiones a las que llegamos después de analizar las entrevistas, los cuestionarios y los datos obtenidos. Centramos los resultados en tres líneas: la precarización de los cuidados, las posibilidades curriculares y las necesidades curriculares.

2. Algunas bases teóricas

Judith Butler (1993, 2004), como referente del feminismo *queer* y de la filosofía para la vida en el norte global, nos urge a enfocar la mirada hacia la vida que merece la pena ser vivida, hacia la necesidad de imaginar qué vida queremos vivir en el futuro y qué tenemos que hacer para conseguirlo. Son tres preguntas que, necesariamente, nos hacemos las pedagogas, casi constantemente, y que se hallan en el núcleo de nuestro trabajo. Un trabajo que busca encontrar cómo acompañar, cómo educar, en un contexto de capitalismo rampante con la vida: hoy en día es más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del sistema social, como dijera Fredric Jameson y Slavoj Žižek.

La sociedad del norte global se caracteriza por estar altamente especializada y por distribuir de manera desigual el poder entre los diferentes campos de prácticas. Nos resulta fácil deducir que una sociedad que cosifica la vida, lo hace, entre otras estrategias, a través del mantenimiento de la diferenciación salarial entre mujeres y el resto de identidades, a la vez que otorga un valor despreciable a aquellos trabajos que sirven para mantener la vida.

Según Raewyn Connell (2009, 2014), aquello que diferencia la metrópolis de la periferia en la producción de pensamiento es el vínculo con la tierra. En Europa, la narrativa sobre la sostenibilidad de la vida está hiperpresente en los discursos oficiales e institucionales, pero no está claro que haya calado en el estilo de

vida y relacional en las prácticas sociales. Tampoco parece que la sostenibilidad oficial busque dar respuesta a las preguntas formuladas por Butler, sino atender a criterios de sostenibilidad en las empresas (Directiva [UE] 2024/176).

Según Mara Luz Polanco Sagastume (2018), el trabajo realizado por las mujeres en los hogares no era reconocido como trabajo, a tal punto que era invisible en las estadísticas y en las cuentas nacionales. Así, hoy, por ejemplo, las llamadas «amas de casa» se registran en la población económicamente inactiva, y es la referencia a la población económicamente activa la que alude al trabajo que se realiza para el intercambio de bienes y servicios (asalariado o no). Esta autora señala que el trabajo doméstico, a diferencia del trabajo productivo, es decir, aquel en el que se generan bienes y servicios que tienen como propósito su realización en el mercado, las mujeres hacían un trabajo de reproducción, por cuanto este contribuía a la reproducción de la fuerza de trabajo necesaria para el buen funcionamiento del capitalismo. El trabajo reproductivo de las mujeres se concibe como un trabajo que reduce los costos de reproducción de la fuerza de trabajo, contribuye a mantener bajos los salarios y a generar una mayor rentabilidad para los capitalistas. En ese contexto surge también el concepto de trabajo de cuidados para agregar al concepto de trabajo de reproducción, la dimensión emocional del trabajo realizado por las mujeres en los hogares. El «trabajo de cuidado» es definido como las «actividades que se realizan y las relaciones que se entablan para satisfacer las necesidades materiales y emocionales de niños y adultos dependientes».

El concepto de cuidado se ha convertido en uno de los elementos principales de la crítica feminista al mito neoliberal de la autosuficiencia del sujeto. Un modelo normativo de autosuficiencia impuesto, que la economía feminista ha denominado como «trabajador champiñón» (Pérez Orozco, 2014). Es decir, una crítica que responde a la existencia de un sujeto que no parece tener necesidades propias de cuidados ni responsabilidades sobre los cuidados ajenos. Ese «homo economicus» es un BBVA (blanco, burgués, varón, adulto) que se vale por sí mismo gracias a lo que obtiene en el mercado si se esfuerza lo suficiente. Un modelo que niega la vulnerabilidad y la interdependencia como condiciones básicas de nuestra existencia, ya que todas las personas forman parte de una realidad interdependiente, tanto

física como emocionalmente, y, por lo tanto, necesitan cuidados para sobrevivir. Los cuidados se entienden como un conjunto de prácticas necesarias para el sostenimiento de la vida, y, para que estas se produzcan, debemos preocuparnos por establecer sus condiciones de posibilidad, ya que no nos vienen dadas.

Tradicionalmente, en la sociedad capitalista, el trabajo de cuidados ha sido realizado por mujeres, un sujeto definido como dependiente que habita en la esfera invisibilizada donde se cubren las necesidades de cuidados (Pérez Orozco, 2014, p. 209). No solo se oculta una actividad socioeconómica imprescindible, sino que además se impone un modelo de organización de la vida basado en la autosuficiencia que se mantiene al ocultar las dependencias y a los sujetos que las mantienen.

Este análisis ha sacado de nuevo el debate sobre la división sexual del trabajo y la fragmentación de lo productivo y lo reproductivo, entre la esfera pública y la privada, donde el trabajo de cuidar se ha situado en el ámbito del hogar y fuera del mercado; sin embargo, cuando la vida se pone al servicio de la acumulación de capital y entra en el mercado laboral, suelen ir acompañados de tres procesos (REAS, 2023). Por un lado, son trabajos menos valorados y desempeñados fundamentalmente por mujeres; en segundo lugar, las condiciones laborales de las personas trabajadoras se precarizan, y, en tercer lugar, se ponen en evidencia otras desigualdades sociales como la clase social y la etnia que responde a la división internacional del trabajo de cuidados, provocando lo que se denomina las cadenas globales de cuidados. Desde esta mirada crítica a la estructura que sostiene el sistema capitalista es donde se articulan las relaciones de poder y opresión hacia todo lo que está oculto y es invisibilizado y desvalorizado económica y socialmente.

Insiste Polanco Sagastume (2018) que el concepto de cuidado, abordado desde las epistemologías feministas críticas, surge como una necesidad frente al vacío que deja la economía convencional al centrarse en el estudio de los mercados y obviar la opresión de las mujeres. La economía feminista surge del pensamiento crítico de las mujeres y se interesa por evidenciar el sesgo androcéntrico que tiene el estudio de la economía cuando invisibiliza las relaciones de género. La economía feminista pone en el centro del análisis la reproducción de la vida y tiene como objetivo transformar las relaciones de opresión que afectan a las

mujeres en el ámbito económico. Pero la economía feminista tiene otra característica importante: busca desmarcarse de las lógicas androcéntricas sobre las cuales se ha construido. Amaia Pérez Orozco (2014), quien habla de una economía del género, una economía feminista de la conciliación y otra de la ruptura, citando a Sandra Harding, explica que hay una economía del género en la cual se procede agregando mujeres a los marcos analíticos ya establecidos.

En este capítulo, en una sociedad que se estructura en torno a que sean las mujeres las que se encargan de las tareas del cuidado, nos preguntamos de qué manera el sistema educativo, en concreto la FP, contribuye a la reproducción del orden social.

En el contexto español, el sistema educativo ha ido evolucionando adaptándose a las necesidades y directivas europeas. De ahí que se haya querido imprimir a la formación profesional un carácter dual, según la Ley Orgánica 3/2022, caracterizado por ser aquella que se realiza alternando la formación en el centro educativo y en la empresa u organismo equiparado con la actividad productiva y retribuida en el marco de un contrato de formación. Dicha norma establece que las ofertas de formación profesional se entenderán hechas en régimen intensivo, siempre con carácter dual, cuando en ellas concurren las siguientes características (<https://www.todofp.es>):

- Duración de la formación en la empresa u organismo equiparado superior al 35 % de la duración total de la formación.
- Participación de la empresa u organismo equiparado en más de un 30 % de los resultados de aprendizaje o módulos profesionales del currículo.
- Existencia de un contrato de formación con la empresa.

En el siguiente apartado vamos a describir el contexto en el que se desarrolla la investigación, un contexto que da cuenta de esta feminización de los cuidados a nivel institucional.

3. Contextualizando la muestra

El proyecto «Conectando el aprendizaje y el trabajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profe-

sional dual en el Ciclo Formativo de la Educación Infantil (P21_00162)» pretende describir y analizar el aprendizaje que tiene lugar en la relación entre la educación y el mundo del trabajo en tres niveles: a nivel individual, a nivel de los procesos organizativos que se desarrollan en las instituciones educativas y en las organizaciones de trabajo y, finalmente, a nivel del sistema educativo.

Se trata de analizar cómo estos procesos se recontextualizan en el Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) en Educación Infantil. Para esto, utilizamos una propuesta metodológica que combina un enfoque multinivel con técnicas de métodos mixtos, permitiendo así explorar fenómenos complejos integrando datos cuantitativos y cualitativos. Este análisis multinivel permite estudiar variables en distintos niveles de jerarquía como, por ejemplo, individual, grupal y organizacional. Esta propuesta, incluye análisis documental (guías para el análisis de las políticas, datos oficiales y documentos), cuestionarios y entrevistas en profundidad.

La técnica de entrevistas semiestructuradas es un método cualitativo que permite explorar en profundidad las percepciones, experiencias y opiniones de quien participa, manteniendo cierta flexibilidad en la estructura de la entrevista (Brannen, 2005). Este enfoque combina preguntas predeterminadas con la posibilidad de ampliar temas emergentes durante la conversación, facilitando una comprensión rica y contextualizada del tema de estudio.

Esta técnica es especialmente útil en investigaciones exploratorias y en estudios donde se busca comprender las perspectivas subjetivas de las personas participantes. La flexibilidad en las preguntas y la interacción directa facilitan la exploración de temas complejos y la obtención de información que puede no ser prevista inicialmente (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). El análisis cualitativo incluye técnicas como la codificación temática o el análisis de contenido, permitiendo identificar patrones y categorías relevantes en los datos recopilados.

3.1. Contexto legislativo

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e integración de la Formación Profesional, es la reforma más reciente

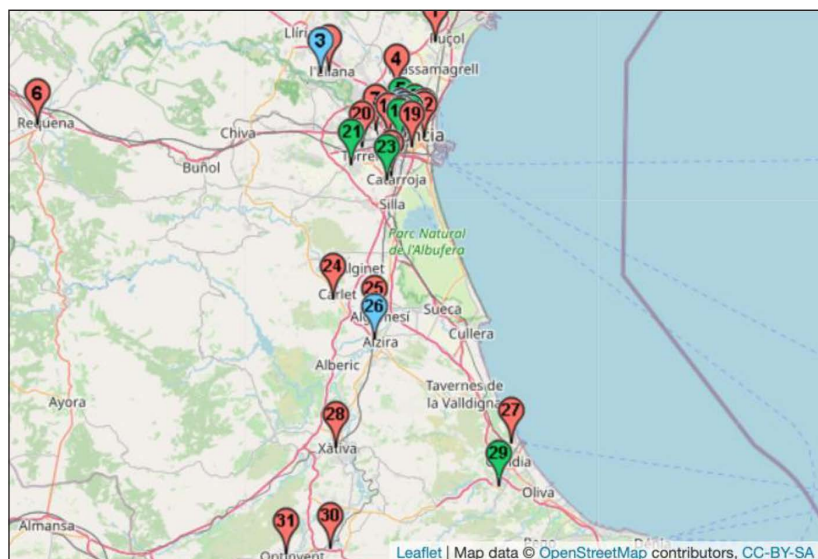
del sistema y se orienta al logro de una cualificación y recualificación de toda la población. Señala en su preámbulo que un buen sistema requiere de la alianza de administraciones, centros y profesorado, empresas y familias dado el carácter dual de esta formación. Para ello, se plantea un único sistema que integre los previamente diferenciados subsistemas educativos y de formación para el empleo. Es decir, que aúne la formación reglada (Formación Profesional Básica, Ciclo Formativo de Grado Medio y CFGS) y la formación ocupacional continua vinculada a los certificados de profesionalidad. En este nuevo sistema organizado por grados, se propone que los tres últimos tengan un carácter dual, con el reto que eso supone para los centros formativos y para las empresas.

A nivel autonómico, siguiendo con el desarrollo legislativo que ha tenido lugar en 2023 y 2024, en agosto de 2024 se publicó la Resolución de la Secretaría Autonómica de Educación con las instrucciones para la ordenación académica y organización de los centros que imparten FP en la Comunitat Valenciana. El momento de publicación ha dificultado esta dualización del sistema en el curso 2024-25, dados los cambios propuestos en la relación entre centros y empresas en términos organizativos, temporales, contractuales y, por supuesto, formativos. Asimismo, las figuras requeridas en los centros y en las empresas (como tutoras, expertas, especialistas, séniors, prospectoras, inspectoras sectoriales) conlleva unas necesidades organizativas y formativas difícilmente alcanzables en el calendario establecido.

3.2. El CFGS en Educación Infantil en el territorio

El CFGS en Educación Infantil se imparte en 52 centros de la Comunitat Valenciana, de los que 33 son de titularidad pública y 19 privada. Su distribución en el territorio varía de manera significativa entre provincias: hay 15 centros en la provincia de Alicante, 6 en la de Castellón y 31 en Valencia, territorio en el que se ha realizado el trabajo de campo presentado en este capítulo. En esta provincia, tal y como muestra el siguiente mapa (figura 1), los centros que imparten este ciclo se concentran en la ciudad de Valencia y sus alrededores.

Figura 1. Distribución territorial de los centros que imparten el CFGS en Educación Infantil en la provincia de Valencia



Fuente: <https://ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/formacion-profesional/listados>

Ante esta distribución diferencial, cabe tener en cuenta que la situación de la oferta es una de las claves para atender a las posibilidades formativas de la población dadas las opciones de acceso a los programas. La FP cuenta con una distribución territorial en la Comunitat Valenciana significativamente desequilibrada, aunque sí sea proporcionada si atendemos a la distribución de la población, lo es en menor medida en términos de acceso en base a las vías de comunicación disponibles. Esto se hace especialmente evidente en las zonas rurales, en las que la escasez de la oferta, administrativamente justificada por la baja población, hace necesaria una red de transporte que facilite la accesibilidad y, con ella, la redistribución de las posibilidades formativas (Hermosilla Pla y Senent Sánchez, 2019).

Poniendo la mirada en el estudiantado que accede a la FP, por lo que respecta a la matrícula en el ciclo que nos ocupa, en la siguiente tabla presentamos los datos más recientes, relativos al curso 2022-23. En ella hemos desglosado los datos por sexo y hemos incluido también los datos relativos al total de CFGS tanto de la Comunitat Valenciana como de sus tres provincias para facilitar la lectura porcentual.

Tabla 1. Alumnado matriculado en CFGS (todos los ciclos) y en el CFGS en Educación Infantil en la Comunitat Valenciana por sexo. Curso 2022-23

	Total CFGS			Educación Infantil		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Comunitat Valenciana	55 590	29 314	26 276	4 067	361	3 706
Alicante/Alacant	16 749	8 979	7 770	1 240	102	1 138
Castellón/Castelló	5 336	2 845	2 491	470	41	429
Valencia/València	33 505	17 490	16 015	2 357	218	2 139

Fuente: estadística del alumnado de Formación Profesional. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

Por lo que respecta a la distribución de las mujeres en el conjunto de las familias profesionales, a nivel autonómico destaca, de nuevo, Servicios socioculturales y a la comunidad, con 7 012 matriculadas (26,7% del total), seguida de Sanidad, con 6 235 matriculadas (23,7%), y Administración y gestión, con 4 136 (15,7%). En la provincia de Valencia, los porcentajes son similares, aunque se invierten los primeros puestos: Sanidad cuenta con 4 146 (25,9%), Servicios socioculturales, con 4 070 (25,4%), y Administración y gestión, con 2 311 (14,4%).

En términos porcentuales, el estudiantado del CFGS en Educación Infantil supone un 7,3 % del total de la matrícula en CFGS a nivel autonómico y un 7,0 % en la provincia de Valencia. De hecho, la familia profesional Servicios socioculturales y a la comunidad es la que cuenta con mayor número de matrícula en el nivel de GS, con 8 190 estudiantes matriculados/as (14,7 % del total) a nivel autonómico y 4 804 a nivel provincial (14,3%).

Si atendemos a la distribución del estudiantado por sexo, a nivel autonómico en el total de CFGS, es relativamente equitativa, con un 47,3% de mujeres. La diferencia se acentúa significativamente cuando atendemos al ciclo que nos ocupa, en el que las mujeres suponen el 91,1 % del total. En la provincia de Valencia, los porcentajes son similares: el 47,8% de estudiantes del total de CFGS son mujeres, porcentaje que asciende al 90,8% en Educación Infantil.

Los datos confirman la feminización de la formación en cuidados en diferentes familias profesionales, además de la propia del ciclo de Educación Infantil.

3.3. Muestra del trabajo de campo

La selección de la muestra incluyó la planificación de las entrevistas, la selección de participantes, la realización de entrevistas en el contexto natural y posterior análisis cualitativo de los datos, utilizando técnicas como la codificación temática o el análisis de contenido (Braun y Clarke, 2006).

Los centros seleccionados fueron aquellos que imparten o han impartido FP Dual en el CFGS en Educación Infantil que, en la provincia de Valencia, son 31 repartidos por todo el territorio, aunque, como se muestra en la figura 1, están concentrados casi en su totalidad en la ciudad y en su área metropolitana.

De los 31 centros, y después de varios intentos de contacto, algunos no contestaron, otros declinaron participar, otros no tenían la modalidad dual. Aceptan participar en el proyecto 14 centros, de los cuales algunos, final y desgraciadamente, caen a consecuencia de los destrozos provocados por la DANA el 29 de octubre de 2024: algunos centros afectados, otros arrasados. En cada uno de estos centros, entrevistamos al profesorado responsable de la FP Dual.

4. Análisis y resultados

Hemos organizado los resultados de esta investigación en torno a tres ejes que permiten comprender cómo las mujeres son apartadas de la esfera pública al ocuparse, incluso de manera estructural y profesional, de la gestión del cuidado en la sociedad actual. Los tres ejes son la precarización del cuidado, las posibilidades curriculares de la FP Dual, así como las necesidades curriculares de los centros.

4.1. Precarizar los cuidados

La precarización del sector de los cuidados es un elemento que atraviesa no solo a quienes se dedican a estas tareas, las mujeres, sino, además, a quienes las forman en las empresas. Ya hemos apuntado que cuando los cuidados son sometidos a las reglas del mercado, la precarización de las condiciones laborales se extiende a todo el colectivo, y son reproducidas por un sistema

educativo que prioriza una formación de baja exigencia que asumen de manera acrítica y normalizada.

Por un lado, aceptan que se trata de un sector profesional en el que se espera poca inversión económica para la formación de las educadoras, incluso prefieren cierta rotación en el personal que formar y preparar a sus futuras trabajadoras:

Lo que ocurre es que las escuelas infantiles, ... aunque se paga poco, aunque no pagan la seguridad social porque es modalidad beca y eso lo asume la administración, no quieren hacer un gasto de 300 euros al mes, que es lo que exigimos como mínimo ... Prefieren cambiar de personal y tenerlas de prácticas. (centro 1, E1)

Según las profesoras entrevistadas, aunque el alumnado pueda sentirse satisfecho con la formación que recibe en las escuelas infantiles, existen ciertas diferencias entre las públicas y las privadas. En estas últimas, al ir más justas de personal, precisamente por la precarización que comentábamos, se les exige mucho más en relación con sus condiciones laborales y les utilizan para cubrir ciertas necesidades, aunque cumplan los mínimos de ratio por normativa.

Otro elemento para tener en cuenta son las exigencias curriculares y de contenidos que siempre están en disputa. Por un lado, porque muchas estudiantes utilizan la FP como puente a los estudios de Magisterio, por otro, porque las necesidades formativas de las escuelas infantiles van dirigidas a unas competencias propias de los cuidados y atención que requieren los niños y niñas de 0 a 3 años.

Si atendemos a las transiciones desde el CFGS que nos ocupa, es destacable su uso propedéutico para el acceso al Grado en Maestro/a en Educación Infantil, siendo ejemplo de cómo el estudiantado diversifica los itinerarios que propone la norma. Es decir, más allá de las vías que ordena el sistema educativo, cabe tener en cuenta, desde una perspectiva biográfica, que los procesos de transición remiten tanto a una dimensión política, que estructura y organiza los itinerarios ofrecidos, como a una dimensión biográfica de quienes los recorren (Casal et al., 2006).

Yo creo que sí, si solo ponemos la mirada en la que quieren ser educadores infantiles no en la que quieren ser estudiantes de magiste-

rio, lo que pasa es que muchas estudiantes utilizan los ciclos como puente. (centro 1, E1)

En este aspecto, si atendemos a los datos de matrícula del Grado en Maestros/a en Educación Infantil de la Universitat de València en función de la modalidad de ingreso, el porcentaje de estudiantes que proviene de CFGS se sitúa en torno a un tercio del total con un ligero descenso en los últimos años (de 32,8 % en 2020-21 al 28,1 % en el último curso disponible). Como muestran los datos (tabla 2), predomina el acceso a través de las Pruebas de Acceso a la Universidad, siendo este el itinerario lineal normativo de acceso a los estudios universitarios. En cualquier caso, en ambas vías predominan las mujeres, dando cuenta de la feminización de la formación en cuidados en los diferentes itinerarios que posibilita el sistema.

Tabla 2. Evolución del estudiantado por sexo del Grado en Maestro/a en Educación Infantil por modalidad de ingreso a la titulación

	2020-2021			2021-2022			2022-2023			2023-2024		
	Mujer	Homb.	Total	Mujer	Homb.	Total	Mujer	Homb.	Total	Mujer	Homb.	Total
CFGS	420	45	465	389	45	434	353	36	389	355	43	398
PAU	803	79	882	802	82	884	807	82	889	806	97	903
Otros	66	6	72	72	8	80	90	10	100	102	11	113
Total	1 289	130	1 419	1 263	135	1 398	1 250	128	1 378	1 263	151	1 414

Fuente: anuario de datos de la Universitat de València

Teniendo en cuenta los itinerarios que realizan las jóvenes, asumiendo que son resultado de las «elecciones y decisiones del individuo, pero bajo determinaciones familiares o del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones de orden cultural y simbólico» (Casal et al. 2006, p. 29), podemos afirmar que las transiciones escuela-trabajo en el campo de la formación en cuidados reproducen las relaciones de género basadas en la diferenciación sexual en el territorio.

4.2. Posibilidades curriculares

Podemos articular el eje de las posibilidades curriculares en torno a dos temas principales: el alto grado de flexibilidad con que se organiza la dual y el alto grado de satisfacción, entendida esta como posibilidad de cubrir las necesidades de las tres partes que intervienen, el alumnado, las empresas y los centros educativos.

Como vemos en el siguiente *verbatim*, la flexibilidad curricular permite articular tanto las necesidades de la empresa como el deseo o la necesidad que tiene el alumnado para acudir al centro en función de su conveniencia.

Se le da la oportunidad al alumnado de acordar con la escuela infantil el horario a convenir, no ponemos nosotros el horario. Si un alumno o alumna, por ejemplo, tenemos una chica que cuida de una persona mayor y que no puede ir ahora, está más tarde, quiere ir 3 días y hacer 5 horas y media cada día y va allá a las 17 horas, va 3 días y ya está. (centro 2, E1)

La reproducción del orden de género global, en el territorio local, se da cuando la satisfacción del alumnado pasa por la satisfacción de las empresas que lo acoge y la del propio profesorado. Esta satisfacción se muestra, por un lado, en que se cumple la expectativa del alumnado de poder ir cuando y cuanto necesite al centro, en principio para aprender el trabajo del cuidado, aunque se combina con la satisfacción de la empresa que se expresa en los siguientes términos:

Para mí la ventaja tendría que ser clara. El alumno o la alumna aprende mucho más. Es todo un curso escolar. Conoce la evolución de un niño de la edad infantil en las escoletes a la perfección. Y la otra ventaja es para la empresa. Tengo una persona a un coste bajo que le enseñas tu forma de trabajar y después la puedes contratar. (centro 2, E1)

Este coste bajo del que se habla en todos los centros de la muestra no es una necesidad puntual de algunas empresas, sino que son necesidades del propio sector. Al no ser la educación infantil una etapa obligatoria, al no estar subvencionada de manera suficiente para atender las necesidades de toda la pobla-

ción, proliferan las pequeñas escuelas infantiles que, bajo la forma de pequeña empresa, no pueden hacerse cargo de una formación a tiempo completo y necesitan un alumnado que ya esté suficiente formado y que dé poco trabajo de acompañamiento y seguimiento:

lo que quieren las entidades, cuando acogen [al alumnado] a alguien, es que funcione bien y que dé poco trabajo y que se pongan a la marcha enseguida. Entonces, por eso el programa formativo no se acuerda. Ellos firman lo que nosotros ponemos y ya está. (centro 2, E1)

Es más, cuando se piensa en términos de los aprendizajes que se realizan en la FP Dual, el profesorado y las entidades expresan que es una modalidad de formación positiva porque articula perfectamente las necesidades variadas que cada caso pueda tener:

Pueden ser alumnos de un 5, pero si tienen una buena actitud y buenas aptitudes en cuanto al trabajo, tenemos una hoja de evaluación que es subjetiva, hemos intentado poner muchos ítems porque sea lo menos subjetiva posible, desde puntualidad, asistencia, trabajo en grupo, actitudes y aptitudes en cuanto al trabajo. Para elegir, dado que van a hacer prácticas y van a cobrarlas, para elegir el alumnado que lo hace saber y que se lo merezca. (centro 1, E1)

Por último, nos parece interesante resaltar que el diseño de la modalidad dual se ha adaptado desde la Conselleria d'Educació para poder dar cabida a esta flexibilización necesaria en el sector de los cuidados. Por tanto, a nivel oficial y a nivel local, la flexibilidad curricular que caracteriza la rama profesional que gestiona el cuidado permite articular las necesidades de las tres partes del sector, si bien, como veremos a continuación, los cambios normativos que se incorporaron a la dual a todo el alumnado van a suponer una serie de retos para el campo.

4.3. Necesidades curriculares

La nueva normativa sobre la dualización de la FP iniciada este curso contempla que todo el alumnado, tanto de primer como de segundo curso, ha de pasar a la formación dual realizando una

parte de su formación en los centros de trabajo. Este cambio genera una serie de retos, tanto al profesorado como a las empresas, no solo por el número de estudiantes, sino también por los cambios en la organización. Si bien, como señalamos más arriba, la flexibilidad organizativa presenta una oportunidad curricular para atender tanto a las necesidades del alumnado como de las empresas, presenta a su vez resistencias por parte de los docentes para ceder parte de los contenidos teóricos a las empresas.

La dual como es parte en empresa y parte en el centro si se dualizan asignaturas, módulos formativos [...] el profesor deja de impartir clase para que se realice en la empresa. Entonces, la gente ve amenazado su puesto de trabajo y no quiso que realizáramos ninguna asignatura, ningún módulo. Entonces solo han dualizado la formación en centros de trabajo. La nueva ley obliga a dualizar módulos, sí o sí. Entonces está saliendo gente que se pone nerviosa y dice que el alumnado no recibe lo mismo. [...] El profesorado de primero sigue diciendo que va a dar todo el contenido, todavía no se hace a la idea de que hay una parte de su contenido que debe de dar la empresa. (centro 1, E1)

Estas resistencias están relacionadas con la dificultad de saber si el alumnado ha adquirido o no las competencias y aprendizajes en los propios centros de trabajo por las pocas horas de dedicación a la tutorización que contempla la normativa, pues dos horas a la semana son claramente insuficientes para todo el trabajo de coordinación y gestión que han de realizar los/as tutores/as.

La ley quiere que exista flexibilidad organizativa. Pero la ley o administración le ha dado a cada tutor dos horas para organizar toda la formación de la empresa, dos horas a la semana y las ratios de 30 alumnos. [...] Es imposible en dos horas organizar que cada alumno vaya un día diferente y si va en un día diferente, si tú vas el lunes y yo voy el martes, el profe te tiene que dar clase a ti el martes y el lunes. Esto lo hemos organizado para que se vayan todas a la vez y los profes tengan este espacio de tiempo para poder visitar las empresas. (centro 1, E1)

Además, como hemos señalado anteriormente, el programa formativo es propuesto por los centros y asumido por las empre-

sas. En estos casos, el reto es para el profesorado ante la necesidad de evaluar bien los contenidos que se van a realizar en las empresas y que va muy ligado a mejorar la coordinación entre ambos agentes:

Esto es un reto para el profesorado. El instructor de la empresa no lo notará, puesto que evaluará igual. Pero el profesorado sí debe conocer bien lo que sucede desde la empresa, para saber... (centro 3, E2)

El exceso de tareas burocráticas y de gestión, junto con la falta de reconocimiento de las mismas, supone una dificultad para la asignación de las tutorías en los centros. En este sentido, algunos centros entrevistados están ensayando posibilidades organizativas para mejorar la coordinación y el exceso de tareas que supone la FP Dual.

[...] la tarea del profesorado no está reconocida y la de los tutores menos. Los tutores que llevan esta tutoría dicen que el año próximo no van a coger tutoría y claro, si tú eres definitivo en un centro tú esto puedes hacerlo, no sé si quedarán las tutorías sin docencia. Estamos buscando una fórmula, esto es, dos o tres personas que tengan dos o tres mañanas y se ponen ellas a buscar a las empresas a hacer la documentación, pero concentrada porque en dos horas a la semana es imposible. (centro 3, E2)

Como se ha podido apreciar, la FP Dual contempla unos retos que afectan a las tres partes implicadas en la formación. La flexibilidad organizativa y curricular que se desprende con la nueva ley puede acabar en una individualización de la formación en la que cada centro tenga que organizar su propio programa, buscar sus propias empresas y ofrezca una formación a la carta para cada estudiante.

5. A modo de cierre

Entendido el cuidado dentro de la estructura social, vemos cómo la articulación en el sistema educativo posibilita la reproducción del orden de género global y cómo los centros educativos expre-

san sus necesidades curriculares, consiguiendo de esta forma reproducir dicho orden de género.

Si las mujeres, escandalosamente sobre otras identidades, son las encargadas de llevar a cabo las tareas de cuidado con poco reconocimiento, encontramos una perpetuación de las relaciones de género en el territorio español al haberse institucionalizado el cuidado y diseñado y desarrollado un sistema de formación que articula, orgánicamente, que sean las mujeres las que enseñan a otras mujeres a hacerse cargo de estas tareas de cuidado.

Si la sociedad actual se articula alrededor de la privatización del cuidado, de su invisibilización y de su gestión por parte de mujeres, podemos deducir que el hecho de que se otorgue este nivel de flexibilidad a la formación reproduce el orden de género global al situar en los cuerpos de las mujeres (las que forman, las que se forman y las empresarias) el peso del trabajo que cuidar supone.

Referencias

- Brannen, J. (2005). *Mixed methods research: A discussion paper*. The research Centre for Social Sciences, University of Edinburgh.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. Verso.
- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers* (79), 21-48.
- Connell, R. (2009). *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*. Routledge.
- Connell, R. (2014). The sociology of gender in Southern perspective. *Current Sociology*, 62(4), 550-567.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- Hermosilla Pla, J. y Senent Sánchez, J. M. (2019). *La Formación Profesional en la Comunitat Valenciana, situación y directrices: visión territorial*. Fundación Bankia.

- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de sueños.
- Polanco Sagastume, M. L. (2018). La división sexual del trabajo y el surgimiento de la economía feminista. *Boletín Economía al día*, 10, 1-8.
- REAS, Red de Redes (2023). *Gestión público-comunitaria de los cuidados bajo la óptica de la economía social y solidaria: guía de buenas prácticas y diagnóstico*. Instituto de las Mujeres. Ministerio de Igualdad.
- Universitat de València (2025). *Anuario de Datos de la Universitat de València*. Disponible en: <https://www.uv.es/uvweb/servicio-analisis-planificacion/es/estadisticas-indicadores/anuario-datos-uv/anuario-datos-uv-1285868428356.html>. Fecha de consulta: mayo de 2025.

Referencias legislativas

- Directiva (UE) 2024/1760 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, sobre diligencia debida de las empresas en materia de sostenibilidad y por la que se modifican la Directiva (UE) 2019/1937 y el Reglamento (UE) 2023/2859.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.
- Resolución de 8 de agosto de 2024, de la Secretaría Autonómica de Educación, por la cual se dictan instrucciones sobre ordenación académica y de organización de los centros que imparten Formación Profesional durante el curso 2024-2025 en la Comunitat Valenciana.

La generación de conocimiento científico en la FP en las tesis doctorales (TESEO, 1976-2024)

VICTORIA EUGENIA ÁLVAREZ JIMÉNEZ
MARÍA DOLORES MOLINA POVEDA
CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO
Universidad de Málaga

1. Introducción

El estudio de las tesis doctorales se está convirtiendo en un indicador fiable para analizar tanto el interés que existe por la investigación sobre un campo, disciplina o tema como para ver las líneas de investigación y aspectos sujetos a indagación. Como elemento destacado en la carrera investigadora de las personas y en la configuración de grupos y proyectos de investigación, además de su papel como generador de conocimiento y de su transferencia (recordemos la obligatoriedad con la normativa actual de tener publicaciones realizadas de forma previa a su defensa), las tesis doctorales suponen actualmente un exponente desde el que observar el desarrollo de la investigación en una temática. Es por esto, que este texto busca profundizar en el conocimiento de las tesis doctorales relacionadas con la Formación Profesional (FP) desde la aparición de la base de datos TESEO en 1976 hasta 2024, abarcando casi 50 años de investigación doctoral.

La FP ha sido durante mucho tiempo la gran olvidada dentro del sistema educativo y dentro del mercado laboral. Además, las familias han tendido a ver este nivel educativo como de baja cualificación y poco o ningún prestigio social, lo que llevaba a concebirlo como una alternativa a la universidad (Escarbajal

Frutos et al., 2021). Sin embargo, Echeverría Samanes y Martínez Clares (2019, 2021) destacan que esta percepción y tendencia está comenzando a revertirse al aumentar el prestigio de la FP, así como los datos positivos de empleabilidad, pero para que continúe esta tendencia es necesario continuar mejorando la calidad de la FP. Se puede pensar que esta baja consideración de la FP puede deberse a su tardía incorporación en el sistema educativo español y a cómo era considerada a nivel legislativo. La Ley General de Educación (LGE) de 1970 supuso el primer cambio importante en la historia de la FP reglada, aunque su aplicación desnaturalizó los objetivos previstos, en gran parte, debido a la doble opción establecida a partir de la Educación General Básica (EGB) que hacía obligatoria la vía de la FP para los que no obtenían el graduado escolar. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) continuó la línea marcada por la LGE (Viñao, 2004, p. 160).

La FP es un campo más diverso que otros niveles del sistema educativo. En concreto, los I y II Programas nacionales de FP de 1993-1997 y 1998-2002 se propusieron como objetivo conectar la formación reglada con la ocupacional mediante un sistema que permita ir de un tipo de formación a otro. Se considera que este es el origen de un sistema educativo específico en el que una modalidad, la reglada, que conduce a titulaciones académicas, forma parte del sistema educativo formal, y otra, la ocupacional y continua, permanece fuera del mismo (Viñao, 2004, p. 156).

Sin embargo, en los últimos años la situación en España ha cambiado de forma notable. El porcentaje de alumnado del grupo de edad correspondiente que accede a la FP ha crecido significativamente y la oferta educativa se ha visto desbordada por la demanda, lo que explica el fuerte incremento en la oferta privada y *online*. En principio, la FP implica la formación compartida entre una institución docente y una empresa, teniendo esta un perfil más relevante en la formación profesional dual (FP Dual) (CEA, 2016; Echeverría Samanes, 2016; Marhuenda-Fluixá et al., 2017; Grollman, 2018).

Por tanto, y ante el creciente interés y atención por la FP, el objetivo principal de este estudio es analizar la producción científica de tesis doctorales sobre la FP en España realizadas desde el campo de la educación. Se cuenta con un estudio previo (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2019) donde se hacía un

diagnóstico de la investigación sobre FP en España de 2005 a 2017 a través de las tesis doctorales, artículos de ciertas características e informes de proyectos de investigación.

Conviene recordar que desde la promulgación en 2013 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que marca el comienzo de la implantación de la FP Dual en España, este modelo se ha considerado como un arma contra el paro juvenil y el abandono escolar temprano, dos de los indicadores donde la situación de España con relación a los países de la OCDE o de la Unión Europea (UE) es más desfavorable (Luzón y Torres, 2013; Escarbajal Frutos et al., 2021).

En 2013-2014, había 330 749 alumnos matriculados en FP de grado medio (incluyendo todos los regímenes y centros), cifra que en 2023-2024 era de 451 030. En 2018-2019, el porcentaje de estudiantes matriculados en FP, con relación al total de matriculados en enseñanzas postobligatorias (Bachillerato, FP y enseñanzas universitarias de grado), era del 26,98 % mientras que en 2023-2024 ya era del 31,63 %; en tan solo cinco años (curso 2018-2019 a 2023-2024) se pasó de 837 199 alumnos a 1 135 780 en FP (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025). Ese incremento ha sido mayor entre las mujeres (se ha pasado de un 44,38 % a un 46,32 % en cinco años), pues, aunque aún no llegan a ser la mitad del alumnado en el grado básico (30,2 %) y medio (45,7 %), sí se podría decir que en el curso 2023-2024 han llegado a ser casi la mitad en el grado superior (49,3 %); aunque destaca que en la enseñanza a distancia el porcentaje de mujeres es superior al de los hombres en el grado medio (64,4 %) y superior (61,3 %) (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025). Esto se puede deber a la posibilidad de conciliar los estudios con otras actividades laborales y/o familiares.

Como ocurre cuando se habla de igualdad, hacen falta estudios detallados por familias profesionales porque los porcentajes globales ocultan diferencias importantes (al igual que ocurre cuando se habla de presencia de las mujeres en los grados universitarios), aunque, dependiendo del grado, también se pueden encontrar diferencias significativas en el número de mujeres matriculadas en las diferentes familias profesionales. Por ejemplo, en los grados superiores del curso 2023-2024, un 6,7 % de mujeres estaban matriculadas en Electricidad y electrónica, siendo

más bajo aún en Transporte y mantenimiento de vehículos (5,3 %) y en Instalación y mantenimiento (4,7 %). No obstante, en Imagen personal, las mujeres eran el 92,6 %, y en Servicios sociales y a la comunidad, familia a la que pertenece, entre otros, el Grado Superior de Educación Infantil, el porcentaje de hombres era del 13,7 % y el de mujeres del 86,3 % (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025). Por tanto, el camino por recorrer hacia la igualdad real es mucho mayor del que los porcentajes globales sugieren.

Como se ha comentado anteriormente, nos encontramos frente a un cambio de tendencia que merece la pena ser estudiado, aunque quizá falte aún la perspectiva suficiente para poder valorar todos los factores que han contribuido o están contribuyendo a que se produzca. Por otra parte, y a pesar de este cambio, España sigue estando a la cola en cuanto a FP, dado que el 20 % de la población cuenta con estudios de FP frente al 40 % de la UE (Escolar, 2024), porcentaje que, a la vista de los datos de matriculados en los últimos años, irá aumentando significativamente.

Este interés, y lo establecido sobre la Formación Profesional reglada y la continua y ocupacional, explica que al nombre de Ministerio de Educación se haya añadido el término Formación Profesional. El hecho de dar al Ministerio el nombre de «Educación, Formación Profesional y Deporte» quizá sea una forma de subrayar la importancia de este nivel educativo, aunque no deja de apreciarse cierta incongruencia al añadir el término Formación Profesional a Educación, sobre todo cuando costó décadas que se reconociera que la FP es una parte del sistema educativo y ahora, de alguna manera, se la distingue como algo añadido.

El desarrollo de la FP en España requiere de la implicación de diferentes agentes: administraciones públicas, sector privado y sociedad civil. Este esfuerzo debe ir encaminado a mejorar el reconocimiento social de la FP, para lo cual se están realizando esfuerzos durante los últimos años (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2021). De hecho, se da la paradoja de que la demanda de FP en España, sobre todo en determinadas ramas, es mucho más amplia que la oferta pública de plazas, incluso uniendo la oferta privada, que se ha visto incrementada también significativamente, impulsada por ese déficit y por políticas educativas que han apostado por su promoción.

Recientes trabajos de revisión se han interesado por aspectos concretos de la FP, como los de Martínez-Izquierdo y Torres Sánchez (2023), centrado en la colaboración público-privada en el ámbito de la FP dual, y el de Fernández Olivero y Simón Medina (2022), sobre el uso de metodologías activas en la FP. De ahí que sea patente la necesidad de realizar una revisión más general y amplia desde la óptica de las tesis doctorales que pueda ofrecer una panorámica de la investigación sobre FP en España.

2. Metodología

La metodología utilizada para realizar esta investigación se centra en una revisión sistemática de carácter cuantitativo y, más concretamente, en el método PRISMA 2020 (Page et al., 2021), ya utilizada en otras investigaciones donde el objeto de estudio son las tesis doctorales, sobre todo desarrolladas en el ámbito de la historia de la educación (Sanchidrián, 2016; Álvarez, 2021; Álvarez y Sanchidrián, 2022; Álvarez y Molina, 2024) y en otras temáticas de interés educativo (Vila y Álvarez, 2024).

Para el caso concreto de la FP, nos hemos basado en la base de datos oficial TESEO, gestionada desde el actual Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, donde se recogen las tesis doctorales defendidas en España. Su origen se encuentra en la Orden de 16 de julio de 1975 por la que se creaba un fichero de tesis doctorales realizadas en universidades españolas, la cual indicaba que:

Dado que la obtención del título de Doctor comporta la realización de un trabajo de investigación o tesis doctoral, es evidente que cualquier acción que contribuya a la difusión de la información sobre tesis doctorales es de un indudable valor en orden al proceso científico y cultural del país. El número relativamente elevado de tesis doctorales que se aprueban todos los años en las Universidades españolas y la amplia diversidad de los temas tratados son, entre otras, razones que aconsejan el tratamiento en ordenador de esta información. (p. 18517)

Otro hito importante en el desarrollo de TESEO como base de datos institucional se encuentra en la Orden ECD/2063/2002,

de 1 de agosto, por la que se regulaban los ficheros automatizados con datos de carácter personal del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y sus organismos autónomos. En su anexo II (p. 30153) se incluía la siguiente información sobre TESEO, que es importante por reflejar su objetivo y estructura, entre otras cuestiones:

DENOMINACIÓN DEL FICHERO: TESEO

A) La finalidad del fichero y los usos previstos por el mismo.

Publicar las tesis doctorales leídas en las Universidades españolas declaradas aptas. Al amparo del Reglamento del Consejo de Universidades, (Real Decreto 552/1985 publicado en «Boletín Oficial del Estado» número 101, de 27 de abril), y del Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, publicado en «Boletín Oficial del Estado» número 104, de 1 de mayo de 1998, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios de postgrado.

B) Las personas o colectivos sobre los que se pretende obtener datos de carácter personal o que resulten obligados a suministrarlos.

Alumnos de tercer ciclo que superan la lectura de su tesis doctoral.

C) El procedimiento de recogida de los datos de carácter personal.

Las propias Comisiones de Doctorado de las Universidades son las encargadas de remitir una ficha en formato papel con los datos personales y académicos del acto de lectura de la tesis.

D) La estructura básica del fichero y la descripción de los tipos de datos de carácter personal incluidos en el mismo.

Datos de carácter identificativo, de características personales, académicos y profesionales.

E) Las cesiones de datos de carácter personal y, en su caso, las transferencias de datos que se prevean a países terceros.

No se prevé la cesión de datos individualizados.

F) Los Órganos de las Administraciones responsables.
Secretaría General del Consejo de Universidades.

G) Los servicios o unidades ante los que se pueden ejercitarse los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición.

Vicesecretaría de Estudios del Consejo de Universidades.

H) Las medidas de seguridad con indicación del nivel básico, medio o alto exigible. Nivel básico.

Por tanto, las fichas de TESEO van a ser nuestra principal fuente de información, de manera que nos planteamos conocer:

- El número de tesis doctorales sobre FP durante el periodo 1976-2024.
- Su frecuencia y distribución temporal, para poder observar las tendencias.
- Las universidades donde más tesis sobre FP se han defendido y posibles razones de este hecho.
- El análisis de género respecto a la autoría y dirección de tesis sobre FP, visto también con una perspectiva evolutiva temporal en el caso de los autores/as.
- Las áreas de conocimiento desde las que se han defendido dichas tesis doctorales.

Para ello, la búsqueda se basó en dos fases, reflejadas en la tabla 1, que parten de dos criterios previos: la inclusión del término «formación profesional» o «F.P.» en el título de la tesis –no se consideran aquí los descriptores como en otras ocasiones (Álvarez, 2024)– y la revisión de contenido para comprobar si efectivamente las tesis están vinculadas a la FP de la educación formal (grado básico; grado medio; grado superior; dual; a distancia; competencias profesionales; orientación educativa en la FP, de acceso a la FP o de acceso a un trabajo tras la FP, e inserción laboral de los egresados o futuros egresados en FP).

Tabla 1. Procedimiento de búsquedas en TESEO: tesis doctorales sobre Formación Profesional

Fase	Procedimiento	N.º de tesis
Fase 1	Búsqueda en título con el término «formación profesional»	171
	Búsqueda en título con el término «F.P.»	5
Fase 2	Aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión de las tesis doctorales	166

Nota: elaboración propia

La muestra de esta investigación está formada por un total de 166 tesis. Aun siendo conscientes de las limitaciones de toda búsqueda en TESEO y de partir de tesis que incluyen el término

FP en el título, el mero hecho de incluirlo es suficientemente significativo como para que los resultados lo sean. Además, hay que tener en cuenta que en TESEO son los propios investigadores quienes completan la ficha con los datos de la tesis, por lo que los descriptores que incluyen no siempre se ajustan al contenido de estas (Álvarez y Molina, 2024).

Los documentos que cumplían con los criterios de elegibilidad se analizaron en toda la extensión en que estaban disponibles y se recogió la información disponible en sus fichas en diferentes tablas para el análisis posterior de los siguientes campos: título del documento; nombre y apellido del autor/a; año de publicación; sexo de cada autor/a; institución de filiación; el director/a o directores/as, en el caso de las tesis doctorales; sexo de cada director y el área de investigación.

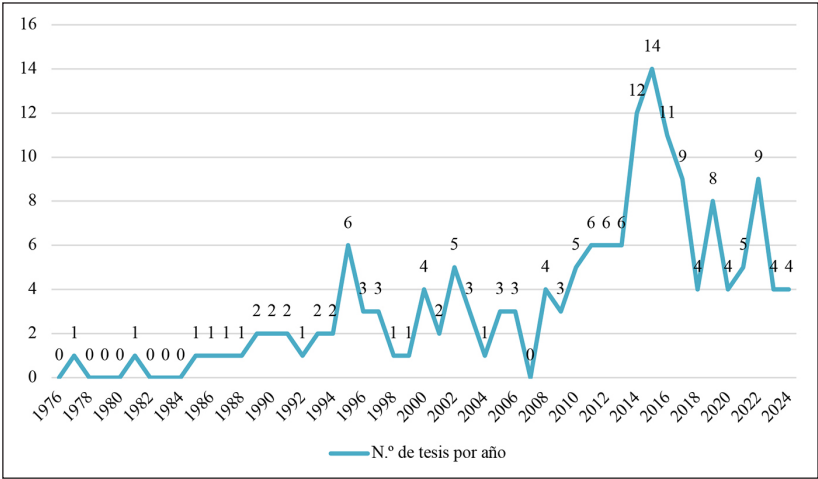
3. Análisis de resultados

El análisis de las 166 tesis doctorales seleccionadas existentes en TESEO durante el periodo 1976-2024 con los términos «formación profesional» o «F.P.» en el título nos permite ver el conocimiento generado desde la investigación en diferentes áreas. Vamos a realizar un análisis cuantitativo donde se van a tener en cuenta estas variables: distribución temporal, universidades, sexo de autores/as, directores/as y áreas de conocimiento. Sería de especial relevancia realizar un análisis cualitativo de esta muestra, aunque la extensión no permite su elaboración.

Respecto a la distribución temporal, en la figura 1 se puede apreciar el número de tesis por año y en la figura 2 los resultados por décadas.

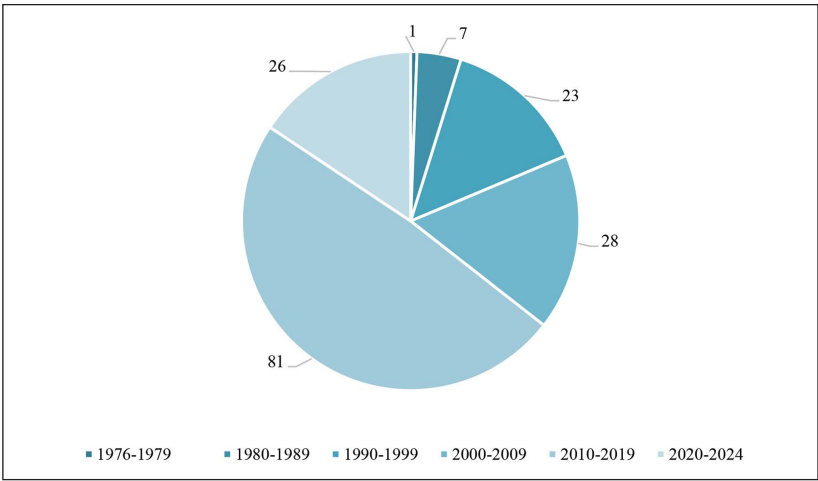
Como se puede apreciar, se ha dado un crecimiento sostenido e importante en las tesis sobre FP, lo cual indica la creciente importancia de la temática a nivel investigador. Cabe destacar aquí las décadas de los setenta y los ochenta, ya que hay años (1976, 1978-1980, 1982-1984, 1986 y 1988) donde no se ha defendido ninguna tesis, aunque tampoco se defendieron tesis sobre FP en 2007; el paso de la década de los ochenta a los noventa, donde se triplica el número de tesis (pasa del 4,22 % al 13,86 %), así como el volumen de tesis producidas durante los últimos 15 años (64,46 % del total). Llama la atención también

Figura 1. Frecuencia de número de tesis doctorales por año



Nota: elaboración propia

Figura 2. Número de tesis doctorales por décadas



Nota: elaboración propia

el pico existente en los años 2014 y 2015 (con 12 y 14 tesis respectivamente). Como hemos indicado en otros estudios sobre tesis doctorales (Álvarez y Sanchidrián, 2024), es un hecho común que se produjeran más tesis en esos años debido a la finalización de la moratoria de cinco años que establecía la ley de 2011

y el Real Decreto 99/2011 sobre doctorado, y que terminaba en febrero de 2015, lo cual hacía que quien no hubiera defendido su tesis antes de esa fecha tuviese que pasar a estar regido por la nueva normativa. Esto conllevó un incremento exponencial generalizado de tesis doctorales en la práctica totalidad de áreas que también se ha visto reflejado aquí.

En cuanto a las universidades donde se han defendido esas tesis doctorales, su distribución se recoge en la tabla 2.

Tabla 2. Número de tesis de FP defendidas en diferentes universidades españolas

Universidades	N.º de tesis
Universidad de Valencia	17
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	16
Universidad de Granada	14
Universidad Complutense de Madrid	11
Universidad Autónoma de Barcelona; Universidad de Salamanca	9
Universidad de Santiago de Compostela	8
Universidad de Valladolid	7
Universidad del País Vasco; Universidad de Barcelona	6
Universidad de Murcia; Universidad Autónoma de Madrid	5
Universidad de Cádiz; Universidad de Sevilla	4
Universidades de Zaragoza, Alcalá, La Laguna, Gerona y Oviedo	3
Universidades de Extremadura, Almería, Islas Baleares, Lleida, Alicante, Las Palmas de Gran Canaria, A Coruña, Huelva y León	2
Universidades de Castilla-La Mancha, Internacional de La Rioja, Córdoba, Católica de San Antonio, Politécnica de Valencia, Alfonso X, Deusto, Rey Juan Carlos, Pablo de Olavide, Málaga, Burgos y Pontificia de Salamanca	1

Nota: elaboración propia

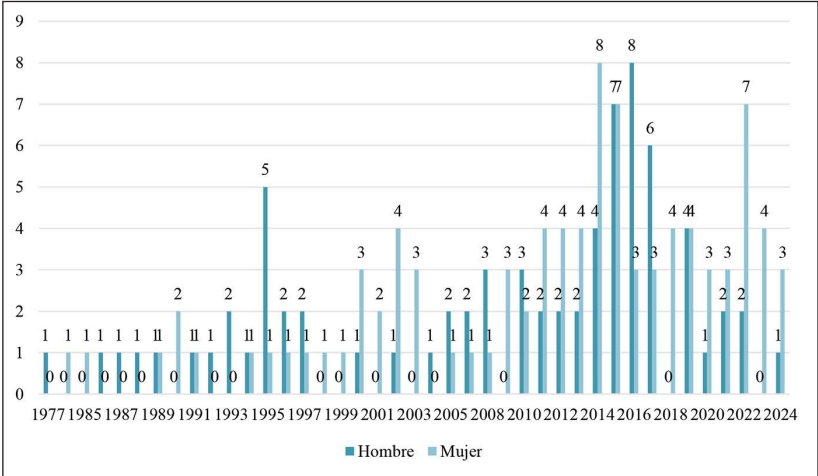
Las universidades donde más tesis se han defendido sobre FP son Valencia (10,24 %), UNED (9,64 %), Granada (8,43 %) y Complutense de Madrid (6,63 %), lo que indica que son las que más han investigado sobre esta temática. Además, el volumen de universidades implicadas indica que la investigación sobre la FP está extendida por todo el sistema universitario español, aunque

con universidades claramente más activas. Esto puede estar relacionado con la existencia de grupos de investigación especializados, trayectorias investigadoras claras en esta línea, proyectos de investigación desarrollados, programas de doctorado consolidados o una mayor tradición en estudios sobre FP en esas instituciones.

Respecto a los autores/as que han realizado estas tesis doctorales, es interesante hacer un análisis por sexo y año (en la figura 3 se puede ver la evolución por años y en la figura 4 la evolución por décadas y el total de autores/as).

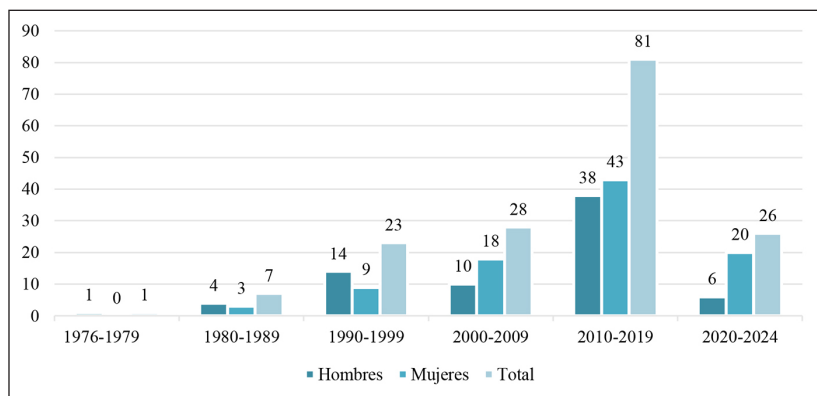
En ambas figuras se puede apreciar que, en las décadas de los setenta, ochenta y noventa, hay un mayor número de hombres que de mujeres que han realizado su tesis doctoral sobre FP, mientras que a partir del 2000 esta tendencia cambia y hay un mayor número de mujeres doctorandas que realizan sus tesis doctorales sobre FP. Si observamos el informe del Instituto de las Mujeres (2023), en el curso 1982-1983 había un 40,48% de mujeres matriculadas en estudios de doctorado frente al 50,16% del curso 2021-2022. Este aumento puede no ser muy significativo, aunque si se pone el foco en el área de Ciencias sociales y jurídicas, donde se encuadran las Ciencias de la educación, el porcentaje pasa de un 12,81% en 1982-1983 al 50,60% en el 2021-2022; un aumen-

Figura 3. Número de tesis defendidas por hombres y mujeres por año



Nota: elaboración propia

Figura 4. Número hombres y mujeres que defendieron tesis doctorales por década

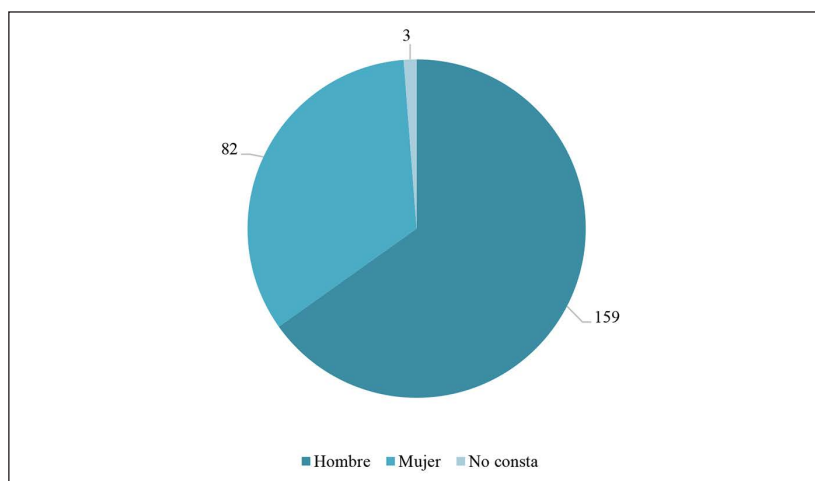


Nota: elaboración propia

to muy significativo y que puede ser una explicación de los datos aquí analizados sobre los autores/as de tesis sobre FP. No obstante, y como se podrá ver en la tabla 4, no todas las tesis sobre FP están realizadas en el área de Ciencias de la educación. El total sería 73 doctorandos hombres y 93 mujeres, es decir, el 43,98 % y 56,02 %, por lo que no hay mucha disparidad, aunque predominan las mujeres en esta área de estudio.

Por otro lado, un total de 199 directores/as han contribuido en la producción de esta muestra en 244 apariciones, aunque de ese total hay tres tesis doctorales donde no consta el nombre del director/a en la ficha de TESEO, por lo que serían 241 apariciones y 196 directores/as. Si nos fijamos en la figura 5 sobre los directores/as, de las 241 apariciones, el 65,97 % son hombres y el 34,03 % son mujeres, lo que muestra una mayor prevalencia de directores hombres. Esta tendencia también se refleja en los que han dirigido dos o más tesis doctorales (8,67 %), ya que el 76,47 % son hombres y el 23,53 % mujeres (tabla 3). Además, dentro de los siete directores que han dirigido tres o más tesis solo encontramos una mujer. Por otro lado, los directores/as que han dirigido dos o más tesis trabajan en las Universidades de Santiago de Compostela, Valencia, Granada, Salamanca, Cádiz, Valladolid, UNED, Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona y Alcalá (tabla 3). De esta forma, podemos ver una correlación con las universidades donde se han defendido más

Figura 5. Número de directores por sexo



Nota: elaboración propia

tesis (tabla 2), así como apreciar la concentración de la dirección de tesis sobre FP en manos de algunas personas expertas que han consolidado una línea de investigación sobre este tema en sus respectivas universidades.

Por otro lado, el 55,42 % de las tesis han sido dirigidas por un director/a, el 38,55 % por dos directores/as y el 4,22 % por tres directores/as, aunque también se debe tener en cuenta el 1,81 % (n=3) de las tesis donde no consta el director/a. Queremos destacar que no fue hasta 1997 cuando se defendió la primera tesis dirigida por dos directores. Además, en las tesis dirigidas por dos o más directores/as (42,77 %), el 35,21 % fueron dirigidas por dos hombres, el 14,09 % por dos mujeres y el 50,70 % por un hombre y una mujer; esto muestra que se tiende a una igualdad de sexos en la codirección de tesis, aunque destaca que haya más codirecciones entre dos o más hombres que entre dos o más mujeres.

Si nos centramos en las áreas de conocimiento de cada director/a (tabla 4; no contamos las tres tesis donde no consta el director/a), podemos apreciar que el 64,32 % corresponden a áreas de Ciencias de la educación, pero también destaca un elevado porcentaje (35,68 %) de áreas que pertenecen a otros ámbitos de conocimiento como Psicología, Derecho y Economía, producto de la propia naturaleza de la formación profesional y

Tabla 3. Directores/as que han dirigido más de una tesis sobre FP y universidades donde se han realizado

Directores/as	Universidad	N.º de tesis
Antonio Rial Sánchez	Universidad de Santiago de Compostela	5
Fernando Marhuenda Fluixá	Universidad de Valencia	4
Manuel Lorenzo Delgado	Universidad de Granada	
José Luis Rodríguez Diéguez	Universidad de Salamanca	3
Carlos Guillén Gestoso	Universidad de Cádiz	
Almudena Adelaida Navas Saurin	Universidad de Valencia	
Luis Carro Sancristóbal	Universidad de Valladolid	
Federico Gómez Rodríguez de Castro	UNED	2
Mario Marín Bris	Universidad de Alcalá	
José Luis García Garrido	UNED	
Almudena Moreno Mínguez	Universidad de Valladolid	
Leonor Buendía Eisman	Universidad de Granada	
Antonio Delgado Padial	Universidad de Granada	
Joaquín Gairín Sallan	Universidad Autónoma de Barcelona	
María Del Carmen Moreno Sáez	Universidad Complutense de Madrid	
José Tejada Fernández	Universidad Autónoma de Barcelona	
Ángel Antonio Blasco Pellicer	Universidad de Valencia	

Nota: elaboración propia

las posibilidades de abordar su estudio de manera multidisciplinar; pero queda claro que, sobre todo, se ha estudiado desde una perspectiva pedagógica y educativa. Esto no quita que se perciba la importancia de la colaboración entre áreas y la presencia de directores/as de distintas disciplinas (del 42,77 % de las tesis dirigidas por dos o tres directores/as, el 47,89 % están dirigidas por directores/as de diferentes áreas y el 52,11 % por directores/as de la misma área), lo que subraya la necesidad de enfoques interdisciplinarios para abordar los retos de la FP. En todo caso, desde didáctica y organización escolar es desde donde se han realizado más tesis, en estas décadas, sobre FP.

Tabla 4. Número de tesis doctorales por áreas de conocimiento de los directores/as

Áreas	N.º de tesis
Didáctica y organización escolar	71
Teoría e historia de la educación	28
Métodos de investigación y diagnóstico en educación	25
Psicología evolutiva y de la educación	18
Derecho del trabajo	12
Sociología	9
Psicología social	7
Economía aplicada	6
Organización de empresas	5
Educación física y deportiva; Medicina preventiva y salud pública	4
Historia contemporánea; Didáctica de la expresión corporal; Didáctica de la expresión plástica	3
Antropología social; Didáctica de la lengua y la literatura; Derecho administrativo; Economía y organización de empresas; Filosofía; Historia e instituciones económicas; Lenguajes y sistemas informáticos; Metodología de las ciencias del comportamiento	2
Didáctica de las ciencias experimentales; Didáctica de las ciencias sociales; Psicología de la educación; Ciencias de la computación e inteligencia artificial; Comercialización e investigación de mercados; Comunicación audiovisual y publicidad; Construcciones navales; Ecología; Economía; Economía financiera y contabilidad; Economía, sociología y política agraria; Estadística e investigación operativa; Farmacología; Fisioterapia; Historia del arte; Historia del derecho; Ingeniería de la construcción; Ingeniería mecánica; Lengua española; Música; Periodismo; Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico; Pintura; Proyectos de ingeniería; Psicología; Psiquiatría; Trabajo social	1

Nota: elaboración propia

4. Conclusiones

Tras haber desarrollado los principales resultados del análisis de las tesis doctorales de FP en TESEO durante el periodo 1976-2024, se recogen ahora los hallazgos más significativos a modo de síntesis.

En primer lugar, se ha constatado el interés creciente de esta temática a lo largo del tiempo por el incremento sustantivo de tesis doctorales defendidas, la mayoría durante los últimos 15 años y siendo la primera en 1977.

En segundo lugar, hay que destacar que hay tesis doctorales sobre FP de 40 universidades españolas, la inmensa mayoría públicas, lo que supone una riqueza en cuanto a diversidad de orígenes. Las que más tienen son las de Valencia, la UNED, la de Granada y la Complutense de Madrid (las cuatro que superan las diez tesis), donde se han dado grupos, proyectos y personas que han trabajado más sobre este tema.

En tercer lugar, haciendo un análisis desde la perspectiva de género de la autoría y la dirección de las tesis, nos encontramos con que hay más mujeres que hombres que hayan realizado tesis doctorales sobre FP. En el cómputo general, la diferencia es escasa, pero centrándonos en los últimos años, la diferencia a favor de las mujeres se incrementa, marcando una tendencia al respecto. Y analizando los directores/as, se han identificado a los más activos en este tema como personas expertas que han hecho de la FP un campo de estudio importante en su trayectoria profesional y lo han llevado a la dirección de tesis.

En cuarto lugar, observando las áreas de procedencia de las tesis doctorales, la mayoría son del ámbito de las Ciencias de la educación, con predominio de Didáctica y organización escolar (71 tesis), así como de Teoría e historia de la educación (28), Métodos de investigación y diagnóstico en educación (25) y Psicología evolutiva y de la educación (18). También hay otras áreas del ámbito del Derecho, la Sociología, la Economía, etc., lo cual indica la diversidad de perspectivas desde las que pueden estudiarse aspectos de la FP, pero el predominio es en el educativo.

Por último, se pueden hacer algunas reflexiones a la luz de lo expuesto:

- La primera de ellas tiene que ver con la necesidad de potenciar la investigación doctoral sobre la FP inicial como una vía para promover su conocimiento y valorar los procesos de innovación y las políticas aplicadas a la misma, para lo cual hay que aunar la perspectiva histórica, comparada y pedagógica.
- La segunda tiene que ver con la necesidad de desarrollar una cultura científica e investigadora en torno a la FP, una cultura

que implique una apuesta más decidida por el apoyo académico y económico a la consolidación de líneas de investigación como las expuestas en este texto y otras que se deben ir desarrollando. Esto conlleva financiación de proyectos, promoción de investigadores e investigadoras y fomento de proyectos de colaboración entre las universidades, los centros de FP y las entidades y empresas vinculadas a la misma. Frente al aislamiento o la iniciativa individual en el estudio de este tema, tanto las redes interdisciplinares como la implicación activa de las empresas en la investigación puede abrir nuevas posibilidades. El conocimiento de los procesos de implantación de la FP, con toda la variedad que implican, posibilitará la toma de decisiones en torno a los mismos.

- Y la tercera reflexión tiene que ver con cómo puede la investigación y las tesis doctorales sobre la FP tener un papel de fomento de la cohesión social y mejorar sus posibilidades de transferencia, ya que en contextos de cambios vertiginosos como los actuales todo esto supone un desafío social y cívico. Muchas de las tesis realizadas, aunque esto va más allá de los objetivos marcados en este capítulo, solo describen experiencias particulares que ofrecen escasa capacidad de transferencia. Dada la trascendencia de las reformas que se están acometiendo en este nivel educativo, sería deseable que esas reformas se basaran en un conocimiento profundo de los factores y procesos que intervienen en las reformas educativas.

Referencias

- Álvarez Jiménez, V. E. (2021). Tesis sobre mujeres en historia de la educación. En E. Moreno (ed.), *La fisura de la historia: intelectuales, artistas y científicas* (pp. 15-24). Comares.
- Álvarez Jiménez, V. E. (2024). *Clío en la Educación: la Historia de la Educación a través de sus Tesis Doctorales (1940-2020)*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/37698>
- Álvarez Jiménez, V. E. y Molina, M. D. (2024). Las tesis sobre la historia de la educación andaluza como reflejo de un campo de investigación. En C. Sanchidrián y J. L. Rubio (coords.), *Cambios y continui-*

- dades en la educación en Andalucía (1990-2020): logros y desafíos* (pp. 187-201). Dykinson.
- Álvarez Jiménez, V. E. y Sanchidrián, C. (2022). La historia de la educación a través de sus tesis doctorales (España, 1940-2020). En A. Payà (coord.), *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX: XXI Coloquio de Historia de la Educación SEDHE* (pp. 277-281). Universidad de Valencia.
- Álvarez Jiménez, V. E. y Sanchidrián Blanco, C. (2024). Las tesis doctorales: historia, política y legislación universitaria. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 26-43. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18975>
- CEA (2016). *La Formación Profesional Dual en Andalucía*. Junta de Andalucía.
- Echeverría Samanes, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314.
- Echeverría Samanes, B. y Martínez Clares, P. (2019). *Diagnóstico de la Investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España (2005-2017)*. Fundación Bankia por la Formación Dual.
- Echeverría Samanes, B. y Martínez Clares, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre formación profesional en España. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 249-264. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.424901>
- Escarbajal Frutos, A., Navarro Barba, J. y López Barrancos, S. (2021). La Formación Profesional como alternativa al fracaso escolar. Posibilidades y límites. *IJNE. International Journal of New Education*, 7, 39-56. <https://doi.org/10.24310/IJNE4.1.2021.11443>
- Escolar, M. (24 de octubre de 2024). *España, a la cola de Europa en población con estudios de FP con algo más del 20 %, frente al 40 % de la UE*. Éxito educativo. <https://exitoeducativo.net/espana-a-la-cola-de-europa-en-poblacion-con-estudios-de-fp-con-algo-mas-del-20-frente-al-40-de-la-ue/>
- Fernández Olivero, E. D. y Simón Medina, N. M. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la Formación Profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (30), 131-155. <https://doi.org/10.18172/con.5362>
- Grollman, P. (2018). Varieties of "Duality": Work-Based learning and vocational education in international comparative research. En S. Choy, G-B. Wärvik y V. Lindberg (eds.), *Integration of Vocational Education and Training Experiences* (pp. 63-83). Springer.

- Instituto de las Mujeres (2023). *Mujeres en cifras (1983-2023)*. Instituto de las Mujeres. Subdirección General de Estudios y Cooperación. Secretaría de Estado de Igualdad y contra la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad. https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Informes/Docs/Mujeresencifras_1983_2023.pdf
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín Oficial del Estado*, 131, 2 de junio de 2011. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-9617>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, 1 de abril de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>
- Luzón, A. y Torres, M. (eds.). (2013). *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas*. Octaedro.
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D. y Vila, J. (2017). Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educación*, 53(2), 285-307.
- Martínez-Izquierdo, L. y Torres Sánchez, M. (2023). Los retos de la colaboración público-privada en la implementación de la formación profesional dual. Una revisión sistemática. *Revista Española De Educación Comparada*, (43), 357-376. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.34009>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). *Estadística del alumnado de Formación Profesional. Curso 2023-2024. Nota resumen*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:b83fe113-3510-463e-beb4-67924617275b/nota-2023-2024.pdf>
- Orden de 16 de julio de 1975 por la que se crea un fichero de tesis doctorales realizadas en Universidades españolas. *Boletín Oficial del Estado*, 209, 18517-18518, 1 de septiembre de 1975. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1975-18423>
- Orden ECD/2063/2002, de 1 de agosto, por la que se regulan los ficheros automatizados con datos de carácter personal del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y sus organismos autónomos. *Boletín Oficial del Estado*, 193, 30149-30200, 13 de agosto de 2002. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-16408>
- 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). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, 35, 10 de febrero de 2011. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-2541>

Sanchidrián, C. (2016). Tesis de Historia de la Educación en la base de datos TESEO (España, 2000-2010). *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 273-292.

Viñao, A. (2004). *Escuela para todos*. Marcial Pons.

Vila, E.S. y Álvarez, V. E. (2024). La investigación sobre el aprendizaje-servicio a través de las tesis doctorales. *Aula de Encuentro*, 26(2), 71-89.

Percepciones de las empresas sobre la Formación Profesional Dual en Técnico Superior en Educación Infantil. El caso de Andalucía

ROCÍO LORENTE GARCÍA
Universidad de Granada, España

LAURA GUERRERO PUERTA
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

1. Introducción

La Formación Profesional Dual (en adelante, FP Dual) se ha configurado en España como una estrategia que pretende afrontar algunas de las dificultades propias de la transición entre el ámbito educativo/formativo y el ámbito laboral, así como reducir o mitigar fenómenos que históricamente venían afectando este proceso, tales como las altas tasas de desempleo juvenil y de abandono temprano de la educación y formación (García Viña, 2020; Virgós-Sánchez et al., 2023; Martín-Rivera, 2016). Para facilitar esta transición, esta modalidad formativa confiere a la empresa un especial protagonismo, ya que en ella el estudiante ha de recibir un porcentaje significativo de la formación correspondiente a su ciclo formativo. De este modo, la adquisición de conocimiento teórico-práctico se lleva a cabo en el marco de un currículo flexible y abierto, que propicia el desarrollo de competencias profesionales en un contexto real y vincula las tareas productivas con los aprendizajes alcanzados en el centro educativo (Virgós-Sánchez et al., 2022a).

Así, la FP Dual conforma un ecosistema en el que intervienen tres agentes fundamentales: empresa, centros formativos y estudiantes, que deben estar coordinados y equilibrados. En él, la empresa se convierte en una institución con un alto potencial, pues confluyen sobre ella los elementos de enseñanza-aprendizaje básicos para que el estudiante adquiera y perfeccione las habilidades necesarias para su desarrollo académico, personal y profesional. Además de propiciar la vinculación del proceso de enseñanza-aprendizaje a una realidad profesional concreta, permitiendo adquirir competencias profesionales propias de la cultura organizacional de la empresa en la que se integra el aprendizaje, lo que favorece a largo plazo la retención (Virgós-Sánchez et al., 2022b).

La lógica que subyace bajo esta idea nace de un proceso de transferencia de políticas que viene desarrollándose en la Unión Europea, en el que el sistema dual profesional alemán se posiciona como un modelo a seguir por su capacidad para proporcionar mano de obra bien cualificada al mundo empresarial, por su contribución al desarrollo de la economía y sus altos niveles de inserción laboral (Martínez-Izquierdo y Torres Sánchez, 2022a; Martínez-Izquierdo y Torres Sánchez, 2022b). Diversos autores (Alemán Falcón, 2006, 2015; Alemán Falcón y Calcines Piñero, 2022) destacan el papel determinante que el modelo de formación dual ha jugado para favorecer que Alemania se posicione en Europa como una potencia en términos económicos y de inserción laboral, gracias a una mejor adecuación de las cualificaciones profesionales a las necesidades de producción de las empresas, así como una rápida adaptación a los cambios tecnológicos.

Las investigaciones revelan que, en el modelo alemán, las empresas contratan aprendices con un compromiso formativo en función de sus necesidades y con la intención, en muchos casos, de agregarlos a la plantilla como relevo generacional. No en vano, esta modalidad formativa permite además observar, probar y evaluar a los aprendices durante un amplio periodo de tiempo posibilitando la elección de los más idóneos para incorporarlos a la empresa (Alemán Falcón y Calcines Piñero, 2022).

Alemán Falcón y Calcines Piñero (2022) aluden a diversos factores para explicar la favorable inserción laboral del alumnado que participa en el modelo alemán. En primer lugar, los estu-

diantes adquieren un amplio conocimiento de los procesos propios de la empresa, lo cual contribuye a fortalecer la comunicación interna, gracias a una comprensión profunda del organigrama y del contexto en el que opera la entidad. En consecuencia, el alumnado aprende desde el inicio a integrarse en equipos de trabajo, desarrollando un sentido de pertenencia más firme hacia la empresa, sus valores y su cultura corporativa. En segundo lugar, este modelo fomenta la flexibilidad y el espíritu innovador, competencias fundamentales en un contexto cambiante donde resulta esencial la capacidad de adaptación ante las constantes transformaciones del mercado. En este sentido, los aprendices de la FP Dual se convierten en perfiles estratégicos para las organizaciones al conocer de manera precisa la dinámica que rigen las mismas. Además de esto, otro beneficio relevante está relacionado con la contribución del aprendiz al proceso productivo, ya que la participación activa de los estudiantes en la elaboración de bienes y servicios no solo permite compensar parcialmente los costes derivados de su formación, sino que, a medio y largo plazo, posibilita que las empresas capitalicen los aprendizajes adquiridos durante la formación, integrando a estos aprendices para impulsar procesos de formación continua dirigidos al conjunto de la plantilla, elevando así, el nivel general de cualificación dentro de la organización.

La apuesta por la dualidad se consolida en España a través de la Ley Orgánica 3/2022, que extiende la modalidad dual a toda la FP, estructurándose esta en dos modalidades: la general, en la que entre un 25 % y un 35 % de la formación se desarrolla en empresas y no requiere contrato de formación en la empresa, y la intensiva, donde ese porcentaje supera el 35 %, siendo necesario un contrato de formación. Esta norma pretende integrar de forma más decidida el ámbito laboral en la formación del alumnado. No obstante, este camino comenzó anteriormente con la publicación del RD 1529/2012, que introdujo la FP Dual como una modalidad en alternancia y planteó, por primera vez, un papel más activo para las empresas en la formación. A diferencia del caso alemán –donde la implicación del sector empresarial y de las cámaras de comercio ha sido clave en el diseño e implementación del modelo–, la adopción de la FP Dual en España se impulsó desde una lógica más vertical, como una reforma «top-down», sin nacer inicialmente de una demanda

clara ni contar con la participación efectiva en su diseño de los agentes sociales (Barroso-Hurtado et al., 2021).

Si bien el papel de la empresa es relevante, y existe la necesidad de conocer qué demandas se realizan desde el sector empresarial ante la formación de los futuros profesionales, la producción científica en lo que respecta al rol formador de la empresa es escasa. Esto se debe a la reciente integración del modelo y a que los análisis sobre FP Dual en España se han centrado, principalmente, en la perspectiva de los centros educativos, analizando la implementación y las características organizativas de la FP Dual (Araya, 2008; Lentzen, 2016; Marhuenda et al., 2016; Pineda-Herrero et al., 2019) o en estudios comparativos sobre gobernanza y la transferencia de políticas (Alemán Falcón, 2015; Rego Agraso et al., 2015), olvidando este aspecto particular.

En este sentido, Rodríguez Crespo y Ramos Díaz (2016), antecedentes de esta investigación, explican que, tras el periodo de implantación de la FP Dual, tanto los sindicatos como el empresariado manifestaban una posición crítica pero constructiva respecto a su desarrollo en España. Se señalaba, de forma reiterada, la disparidad territorial y la falta de unidad de mercado como factores que podrían dificultar la consolidación del modelo. Entre sus principales preocupaciones destacaban la ausencia de una evaluación clara de las competencias finales, así como cierta inseguridad jurídica y una tendencia a la precarización de los derechos laborales de los jóvenes, al fomentarse el uso generalizado de becas y prácticas como entrada al mercado de trabajo.

Precisamente debido a la escasa investigación existente, se observan importantes lagunas en este campo, y los pocos estudios disponibles se han centrado, mayoritariamente, en familias profesionales u ocupaciones vinculadas al ámbito empresarial, tecnológico o industrial. Así, se ha explorado el papel de la empresa en titulaciones como mecánica e industria alimentaria (Virgós-Sánchez et al., 2018), el sector automovilístico (Pineda-Herrero et al., 2018) o en profesiones del sector servicios (Virgós-Sánchez et al., 2025), apreciándose una notable ausencia de investigaciones en sectores relacionados con los cuidados y/o la educación. Cabe destacar que la mayoría de los trabajos realizados hasta el momento han empleado metodologías cuantitativas. Además, diversos autores, como Echeverría Samanes y Mar-

tínez Clares (2019) o Virgós-Sánchez et al. (2022a), coinciden en señalar la necesidad de profundizar en el estudio del rol y las funciones de los tutores de empresa, dado que son quienes asumen la responsabilidad directa de guiar y supervisar al alumnado en el entorno laboral.

A partir las lagunas detectadas y del escaso conocimiento sobre el desarrollo de la FP Dual en sectores vinculados a los cuidados y la educación, se desarrolla el proyecto «Conectando el aprendizaje y el trabajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profesional en el Ciclo Formativo de la Educación Infantil» (P21_00162), financiado por el Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación. El objetivo de esta investigación es analizar cómo se organizan las experiencias de aprendizaje en el sistema de FP Dual dentro del Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil, así como su articulación entre las instituciones educativas y los entornos laborales y las transiciones formativas que conducen hacia la FP en este ciclo. A partir de este propósito general, se establecen otros objetivos relacionados con el papel de los distintos actores implicados en la implementación de la FP Dual. En concreto, en este trabajo se exploran en profundidad las percepciones de las tutoras y directoras de las empresas que participan en esta modalidad formativa sobre las ventajas y desventajas que, desde su experiencia, aporta la FP Dual a esta titulación concreta. En este marco, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué beneficios y dificultades identifican en la aplicación del modelo dual en este ámbito?
2. ¿Qué propuestas de mejora podrían derivarse de su experiencia para reforzar la calidad formativa y la inserción laboral del alumnado?

2. Metodología

Para dar respuesta a este objetivo, nos aproximamos al estudio desde un enfoque cualitativo a fin de explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los tutores laborales involucrados en la FP Dual del ciclo formativo de Grado Superior en

Educación Infantil. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a responsables y tutores laborales pertenecientes a centros educativos de educación infantil que reciben alumnado en modalidad dual en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El trabajo de campo se desarrolló durante el curso 2023/2024, en un contexto en el que, a pesar de la relevancia del discurso sobre la formación dual y la alta demanda de esta, solo algunos centros y grupos de trabajo habían optado por ella. Por tanto, previamente, se elaboró una base de datos para conocer los centros educativos que estaban desarrollando proyectos duales en el Grado Superior de Educación Infantil en Andalucía. Esta nos permitió comunicarnos con los equipos directivos y las coordinaciones encargadas de la FP Dual en los centros con la finalidad de acceder a las empresas colaboradoras en la formación dual.

La selección de participantes se llevó a cabo mediante un muestreo intencional, centrado en profesionales con experiencia directa en la tutorización del alumnado dual. Este tipo de muestreo aseguró la riqueza y pertinencia de los datos recogidos. Las entrevistas fueron grabadas, previa autorización de los participantes, para garantizar la fidelidad en la recopilación de la información y facilitar la posterior transcripción literal de las mismas. Durante todo este proceso se ha asegurado el cumplimiento de los estándares éticos de la investigación, en consonancia con el Código de Buenas Prácticas de la Universidad de Granada y con el informe favorable de la Comisión Ética en Investigación Humana (n.º 3962/CEIH/2024).

El análisis de los datos se realizó mediante un procedimiento inductivo siguiendo los principios del análisis temático. Inicialmente, se procedió a la lectura de las transcripciones para familiarizarse con el contenido, identificando, posteriormente, las unidades de significado relevantes. Estas unidades fueron organizadas en códigos específicos que permitieron agrupar la información en categorías y subcategorías claramente definidas, centradas en torno a las ventajas y desventajas percibidas por los participantes respecto a la modalidad dual.

Tabla 1. Perfil de los participantes y código de identificación

Zona	Perfil entrevistado	Género	Código de identificación
Andalucía occidental	Directora	Mujer	M_OC_D1
Andalucía occidental	Tutora dual	Mujer	M_OC_T1
Andalucía oriental	Directora	Mujer	M_OR_D2
Andalucía oriental	Tutor dual	Hombre	H_OR_T2
Andalucía oriental	Tutora dual	Mujer	M_OR_T3
Andalucía oriental	Tutora dual 1	Mujer	M_OR_T1
Andalucía oriental	Tutora dual 2	Mujer	M_OR_T2
Andalucía oriental	Tutora dual (exdirectora)	Mujer	M_OR-DT1
Andalucía occidental	D-T	Mujer	M_OC-DT2
Andalucía occidental	D-T	Mujer	M_OC-DT3
Andalucía occidental	D-T	Mujer	M_OC-DT4

El proceso de análisis se llevó a cabo utilizando técnicas de codificación, facilitadas por herramientas específicas para análisis cualitativo, lo que permitió asegurar la rigurosidad, coherencia y consistencia en el tratamiento de los datos. Finalmente, los resultados se organizaron en un sistema de categorías temáticas que reflejan claramente las percepciones de los tutores laborales sobre los beneficios, desafíos y oportunidades de mejora asociados a la FP Dual en el ámbito específico de la educación infantil.

3. Resultados

Del análisis de las entrevistas realizadas a responsables de centros de educación infantil que acogen a alumnado en modalidad de dual, han emergido un conjunto de categorías y subcategorías agrupadas en torno a dos grandes bloques: ventajas y desventajas de la modalidad dual. En la tabla 2 se incluye el desglose de este sistema de codificación.

Tabla 2. Códigos y categorías resultantes del análisis

Categoría	Código
VENTAJAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL	
Ventajas para el alumnado	I.1.1 Aprendizaje significativo y real
	I.1.2 Mayor preparación para la inserción laboral
	I.1.3 Clarificación vocacional y autoconocimiento
Ventajas para el tutor	I.2.1 Mejora del clima y reducción del estrés docente
	I.2.2 Aporte de innovación y renovación
Ventajas para la empresa o centro de trabajo	I.3.2 Evaluación previa para futuras contrataciones
	I.3.3 Vínculo emocional y formativo
DESVENTAJAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL	
Desventajas para el alumnado	II.1.1 Sobrecarga y doble demanda
	II.1.2 Escasa preparación previa o vocación dudosa
Desventajas para los tutores	II.2.1 Falta de formación de tutores laborales
Desventajas para la empresa o centro de trabajo	II.3.1 Carga burocrática y de gestión
	II.3.2 Falta de coordinación con el centro educativo
	II.3.3 Costes económicos y escasa remuneración

Como vemos, esta codificación da lugar a un sistema que se organiza según los agentes implicados: alumnado, tutores/as laborales y centros de trabajo. A continuación, se presentan los principales hallazgos, de cada una de ellas.

3.1. Percepciones de los responsables de empresa respecto a las ventajas del modelo dual en el ámbito del GSFP de Educación Infantil

A. Ventajas para el alumnado

Al analizar el discurso en torno a los beneficios de la FP Dual para el alumnado, uno de los aspectos identificados de forma reiterada en los relatos de las entrevistadas se refiere al carácter significativo y real del aprendizaje que posibilita la modalidad. La alternancia entre el centro educativo y el contexto laboral es percibida como un factor que facilita una comprensión más profunda de los contenidos académicos, en tanto que el aprendizaje

de los aspectos teóricos adquiridos en el centro educativo es facilitado por la aplicación práctica que se desarrolla en la empresa, y viceversa. Así, se deduce que las entrevistadas perciben que esta «vivencia» de la teoría permite no solo aplicar conocimientos en escenarios reales, sino también cuestionarlos y resignificarlos, en un proceso continuo de reflexión-acción.

Es un alumnado que llega con más implicación. Porque todo va de la mano, porque llevan la teoría y la práctica a la par. Porque además coge periodos de tiempo mucho más amplios que las FCT. (M_OC_DT3)

Creo que te puedes cuestionar, ¿no?, lo que has aprendido con la teoría, y la teoría con la práctica, es como llevar las dos cosas a la par. (M_OR_T1)

A su vez, la percepción de los entrevistados apunta a una mejora de la preparación para la inserción laboral. Esta mejora se atribuye al impacto que una exposición prolongada al entorno profesional tiene sobre el alumnado, lo cual, parece que posibilita un mayor desarrollo habilidades técnicas, comunicativas y actitudinales necesarias para el desempeño laboral en el sector infantil.

Los procesos son muy importantes, no es lo mismo un proceso de un mes, que esa persona viene a cumplir un poco...porque ya está terminando y cuando alguien está terminando sea lo que sea lo que quiere es acabar. ... Es una riqueza de la FP Dual. La otra (refiriéndose a FP tradicional) no la tiene. La riqueza de estar directamente con los niños, con la familia, con el centro... y sabe que eso no lo tienes en ningún otro lado, vamos si haces de otra fama. ... Al principio están todas muy retraídas... muy que no quieren, no saben y no sé qué... pero una vez que pasa el mes, ya van aportando y a lo mejor se le ocurre actividades que a ti no se hubiera ocurrido nunca... (M_OC_DT2).

En tercer lugar, se resalta la posibilidad de clarificación vocacional y autoconocimiento, a la par que se interacciona con las tareas propias de la profesión de educador infantil. Así, explican que la FP Dual permite comprobar en primera persona si las ta-

reas propias de la profesión (como el cuidado físico-emocional de los niños y niñas) se ajustan o no a las motivaciones del alumnado. Y comprender de primera mano qué impacto tiene la madurez del alumnado en la organización y gestión de las actividades a desarrollar en el aula.

Si tienes que cambiar pañales, pues ya sabes. Ahí ves si te gusta o no te gusta. Te das de frente con la realidad. La educación tiene cosas muy bonitas, pero luego te das cuenta de que también hay que cambiar pañales, limpiar mocos, vómitos... ciertas cosas que, a lo mejor, no se ven al principio. (M_OR_T1)

B. Ventajas para las tutoras laborales

Para las profesionales que asumen el rol de tutoras, la presencia de estudiantes duales es identificada, generalmente, como un aspecto positivo. Así, se alude a que la presencia de la alumna en formación puede fomentar una mejora notable en el clima laboral, relacionándolo con un apoyo en la distribución de cargas. Se enfatiza la reducción del estrés docente gracias a la incorporación de una figura de apoyo.

El ambiente lo cambia... Es que lo más mínimo cambia un ambiente. Y yo creo que eso tiene un beneficio increíble. Yo lo siento así. No sé, a lo mejor otra persona lo vive como si fuera una intrusa, pero yo creo que lo que una siente es eso: que es una ayuda muy, muy grande, un apoyo que se necesita en un aula. Porque estar sola, a cargo de un aula completamente sola, a veces desmotiva. A veces, por eso, se pierden muchas cosas por el camino. Pero con otra persona a tu lado, con ese apoyo a tu lado eso te cambia. Yo lo sentía así. (M_OR_T1)

Además, el alumnado se percibe como un vector de renovación pedagógica. Las entrevistadas apuntan que estas estudiantes aportan ideas frescas, nuevas miradas y metodologías innovadoras. Esta interacción intergeneracional se valora como una oportunidad para el aprendizaje mutuo y la evolución del equipo educativo.

No sé... Yo creo que para el equipo educativo es nutritivo; nos nutrimos mutuamente de los aprendizajes que ellas traen. Además, apor-

tan una visión que muchas veces perdemos, porque te encierras en tu centro educativo y tienes poco contacto con el exterior. Y, a lo mejor, esa juventud que traen te ayuda también a ver cuáles son las necesidades de las nuevas generaciones, las cosas nuevas que se van implantando. (M_OC_DT2)

C. Ventajas para la empresa o centro de trabajo

El análisis de las ventajas identificadas en el discurso de los entrevistados nos remite en último lugar a los beneficios que la incorporación de un estudiante en modalidad dual tiene a nivel de centro. De esta forma, la FP Dual es percibida como una herramienta de selección y captación de talento. Está presente en el discurso de muchas entrevistadas que una estancia prolongada en la empresa, respecto a la tradicional FCT, permite observar a las estudiantes en diferentes situaciones, evaluar su compromiso, habilidades y nivel de integración. Lo que puede, incluso, resultar en la contratación de alumnado una vez que finaliza su formación.

Te da la oportunidad, además, de ver trabajar a una persona in situ. Yo creo que, para la empresa, eso es súper importante. Poder observar cómo trabaja tu futuro personal antes de tenerlo contratado es un auténtico lujo, gracias al tiempo que permanece allí. (M_OC_DT3).

Asimismo, los entrevistados aluden a que se consolida un vínculo emocional y formativo entre la persona en formación y el equipo educativo. Esto favorece la cohesión del grupo y promueve una cultura de aprendizaje donde las relaciones personales y profesionales se entrelazan. Como afirma una de las tutoras laborales:

Al principio están todas muy retraídas, muy que no quieren y no saben y no sé qué, pero una vez que pasa el mes ya van aportando y a lo mejor se le ocurre actividades que a ti no se te hubieran ocurrido nunca. ... Es una educadora más, es decir que yo creo que es por parte y parte, es algo recíproco. (M_OC_DT4)

3.2. Percepciones de los responsables de empresa respecto a las desventajas del modelo dual en el ámbito del GSFP de Educación Infantil

A. Desventajas para el alumnado

Si bien la percepción de los entrevistados respecto al impacto de la modalidad dual sobre el alumnado es significativamente positiva, uno de los aspectos más problemáticos que emergen del análisis es la sobrecarga que implica la doble demanda: responder a los requerimientos del centro educativo y del centro de trabajo.

Muchas veces, las pobres se quejan y nos piden ayuda, porque dicen «Es que nos piden lo mismo, lo mismo que al resto». Cuando tienen que ir al centro, comentan que les exigen los mismos trabajos que a quienes no están en la FP Dual. Y claro, ellas están hasta arriba... vamos, hasta arriba. (M_OC_T1)

Por otro lado, se advierte sobre casos en los que se detecta una falta de vocación o madurez por parte de algunas estudiantes. Estas situaciones generan tensiones en el entorno laboral y pueden revertir los beneficios que inicialmente se esperan.

Limitaciones... Bueno, la limitación que hemos comentado en alguna ocasión es, quizás, cuando el alumnado viene sin ganas, sin iniciativa. Es verdad que, en alguna ocasión, hemos dicho «Esta chica...» –quiero decirlo bien, pero lo que me sale es– «es como un lastre», ¿no? Porque tengo que estar más pendiente de ella que de los niños. No sé cómo será en otro tipo de actividades de la FP Dual, pero aquí, que se trabaja con niños... (M_OC_DT3).

B. Desventajas para la empresa o centro de trabajo

Las cuestiones que se identifican como aspectos mejorables o desventajas de la FP Dual se centran, en primer lugar, en la carga burocrática y de gestión, resaltando el aumento de tareas administrativas que implica la acogida de alumnado dual, como la elaboración de informes o la gestión de convenios.

Yo relleno un montón de papeles para el instituto. El instituto, a su vez, me envía lo que yo tengo que rellenar, más lo suyo. Además,

tienen que encargarse de su uniforme y de otras cosas. No digo que no se tenga que hacer, pero sí que es una carga más, una carga adicional de trabajo... aunque también es enriquecedor. (M_OR_T3)

Otro problema importante es la falta de coordinación efectiva con los centros educativos. En varias entrevistas se evidencia un déficit de comunicación respecto a los objetivos de aprendizaje, las tareas esperadas o los criterios de evaluación.

Para nosotros, el reto más importante, quizás, sea que tanto desde los centros como desde los institutos se conozca mejor la realidad de lo que es una escuela infantil. Me refiero, sobre todo, al profesorado. Yo creo que el profesorado debería estar un poco más conectado, porque al final cada profesora da su asignatura en la FP Dual según le corresponda, y vemos que, en algunas ocasiones, eso se aleja un poco de la realidad de una escuela infantil. A veces, les piden que hagan una serie de actividades con cada grupo de edad que, cuando las vemos aquí, les decimos «¡Pero si eso es inviable!». No puedes hacer eso con un niño de 12 meses o de 18 meses; no tienen ese periodo de atención, no están preparados. Entonces, creo que falta un poco más de coordinación, tanto a nivel del profesorado como a nivel institucional, entre el centro educativo y el equipo educativo del centro de prácticas. Es decir, tener, por ejemplo, una coordinación previa o alguna reunión donde todo esto se pueda hablar. (M_OC-DT3)

Aunque no se señala como una desventaja como tal, las directoras expresan preocupación en torno a la falta de concreción sobre las responsabilidades de remuneración al estudiante, explicando que las empresas no cuentan con recursos suficientes para hacer frente a esta carga adicional, que se sumaría a el sobre coste en materia de tiempo que ya supone a la modalidad dual.

O sea, nosotros de nuestro personal no hay personal de secretaría ni de administración, entonces nosotros tenemos que hacer estas cosas mientras que podemos ¿no? No tenemos dos horas liberadas para atender la dirección, ni dos horas liberadas para atender al personal de práctica, tú tienes que sacar ese tiempo. Pero si encima de todo te supone un coste económico pues eso hay que solucionarlo. Porque yo entiendo que a esa persona hay que darle, pero el coste

económico que ya te estoy diciendo que por ejemplo es simbólico que son 50 euros, pero a nosotros, por ejemplo, nos limita. Porque yo ya no puedo tener 6 personas de prácticas, porque no puedo económicamente' (M_OR-DT1)

C. Desventajas para las tutoras laborales

Finalmente, respecto a las limitaciones que encuentran los tutores laborales respecto a la FP Dual se recoge una demanda sobre la necesidad de formación específica para las tutoras laborales:

Las tutoras tendrían que tener una formación, ya sea presencial o en línea, donde se explique exactamente cuál es su función, cómo funciona la FP Dual, qué se espera de ellas... Un poco más de claridad en ese aspecto, sí. Pero, por lo demás, ya te digo que en mi caso no he tenido ningún problema que diga «Esto deberíamos mejorarlo». Siempre nos indican ellos mismos qué aspectos se pueden mejorar o modificar. Pero, la verdad, no ha sido nuestro caso; no hemos tenido ningún problema ni vemos ningún inconveniente, salvo eso: el tema de la formación, que quizá sería importante para nuevas escuelas infantiles que quieran incorporarse. (M_OC-DT2)

Adicionalmente, las tutoras también aluden a una sobrecarga burocrática, aunque esta vez más asociada a las tareas de evaluación.

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación aporta una reflexión crítica sobre el papel que desempeñan las empresas en la FP Dual en el caso concreto del ciclo formativo de Grado Superior en Educación Infantil, un sector poco explorado. No obstante, contrastando los resultados con otros estudios previos que ponen el foco en otras familias profesionales, se identifican claramente puntos comunes significativos, así como particularidades relevantes propias del ámbito educativo.

En relación con los elementos compartidos con otros estudios, cabe destacar la importancia del aprendizaje en alternancia como un valor ampliamente reconocido entre diferentes sectores. Este estudio confirma que las competencias técnicas y actitu-

dinales adquiridas en contextos laborales resultan fundamentales en la formación y determinantes para posibilitar una inserción laboral efectiva. Este resultado es constatado con investigaciones como las de Virgós-Sánchez et al. (2022b) y Alemán Falcón y Calcines Piñeiro (2022), que sostienen que la modalidad dual contribuye no solo a la adquisición de habilidades específicas necesarias para la profesión, sino también al desarrollo de capacidades adaptativas y comunicativas fundamentales para cualquier contexto laboral. Esto sugiere que la FP Dual permite responder y adaptarse de forma más efectiva a las demandas laborales en distintos ámbitos profesionales.

Por otro lado, esta investigación profundiza en aspectos propios de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, específicamente en Educación Infantil. En este ámbito profesional, los tutores laborales, que además son docentes en activo, aportan una mirada crítica y profunda sobre el concepto tradicional de vocación docente. Tradicionalmente, la formación de maestros y educadores se ha basado en una visión clásica de la vocación, considerándola suficiente por sí sola para el desempeño de la profesión. Sin embargo, la FP Dual en este contexto educativo permite cuestionar y replantear esta idea, al enfrentar a los futuros profesionales de la educación con la realidad diaria de su trabajo, poniendo de manifiesto que, más allá de la vocación, son necesarias competencias técnicas y profesionales sólidas para poder hacer frente a los desafíos reales y diarios de la profesión.

Además, se valora particularmente cómo los estudiantes, en su paso por la empresa (escuela infantil), aportan una mirada fresca y métodos innovadores para el cuidado y educación de la infancia, contribuyendo a la renovación pedagógica y actualización de las plantillas. Esta aportación es especialmente significativa en educación, donde las metodologías deben actualizarse continuamente para adaptarse a los desafíos sociales y educativos cambiantes. Esto tiene mucho que ver con la formación que están recibiendo en las instituciones educativas, que hacen hincapié en metodologías activas y respetuosas con la cultura de la infancia, pero que contrasta con la realidad que se encuentran en las empresas.

No obstante, la investigación también identifica algunos desafíos importantes dentro del ámbito educativo. Uno de estos es

la problemática relacionada con la excesiva burocratización. Este estudio revela cómo la cantidad de trámites administrativos que conlleva la modalidad dual afecta significativamente a los tutores, ya que les limita el tiempo para realizar un acompañamiento pedagógico adecuado y efectivo, lo que acaba afectando a la calidad educativa ofrecida a los estudiantes. Este aspecto está en línea con lo expresado por Barroso-Hurtado et al. (2021), quienes subrayan la necesidad urgente de simplificar los procedimientos administrativos y fortalecer la coordinación institucional para optimizar el funcionamiento de la FP Dual.

Finalmente, se destaca también la necesidad de proporcionar una formación específica a los tutores laborales, especialmente en un ámbito tan sensible y relevante como el educativo. Una preparación pedagógica actualizada y adaptada al contexto laboral es clave para que los tutores puedan ejercer adecuadamente su función formativa, una necesidad que ya es identificada por estudios anteriores como el de Echeverría Samanes y Martínez Clares (2019).

En síntesis, este estudio pone de manifiesto que la FP Dual constituye una modalidad educativa que logra integrar de manera significativa los aprendizajes teóricos y prácticos, lo que favorece la inserción laboral. En el caso específico de Educación Infantil, la modalidad dual evidencia su potencial para cuestionar y transformar concepciones tradicionales sobre la vocación docente, resaltando la importancia de competencias técnicas en consonancia con la realidad educativa. Además, se identifica que, para que la FP Dual sea efectiva, requiere afrontar los desafíos señalados, es decir, reducir la burocracia que limita la labor pedagógica de los agentes de empresa y desarrollar programas específicos de formación para tutores laborales, fortaleciendo así su capacidad pedagógica y mejorando directamente la calidad formativa ofrecida al alumnado.

Referencias

- Alemán Falcón, J. (2006). *El modelo alemán de formación profesional*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Alemán Falcón, J. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: Escuela y empresa. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade*

- de Educação da Universidade de São Paulo*, 41(2), 495-511. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015021532>
- Alemán Falcón, J. y Calcines Piñero, M.^a A. (2022). La internacionalización del Sistema Dual de Formación Profesional Alemán: Factores para su implementación en otros países. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(57). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6029>
- Araya, I. (2008). La Formación Dual y su fundamentación curricular. *Revista de Educación*, 32(1), 45-61. <https://doi.org/10.15517/revedu.v32i1.523>
- Barroso-Hurtado, D., Arroyo-Machado, W. y Torres-Salinas, D. (2021). Formación Profesional Dual: evolución de red de actores en Twitter. *Educación XX1*, 24(2), 209-230. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28136>
- Echeverría Samanes, B. y Martínez Clares, P. (2019). *Diagnóstico de la Investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España (2005-2017)*. Fundación Bankia por la Formación Dual.
- García Viña, J. (2020). La formación profesional dual en España como mecanismo de creación de empleo para los jóvenes. *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, 443, 23-63.
- Lentzen, S. (2016). Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral. *Revista Practicum*, 1(1), 24-39. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8255>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, 1 de abril de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5139-consolidado.pdf>
- Marhuenda, F., Chisvert, M. J. y Palomares-Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 43-63. <https://doi.org/10.17345/rio17.43-63>
- Martín Rivera, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 141-168. <https://doi.org/10.17345/rio17.141-168>
- Martínez-Izquierdo, L. y Torres Sánchez, M. (2022a). Dual vocational education and training systems' governance model and policy transfer: the role of the European union in its diffusion. *Social Sciences*, 11(9), 403. <https://doi.org/10.3390/socsci11090403>
- Martínez-Izquierdo, L. y Torres Sánchez, M. (2022b). Dual vocational education and training and policy transfer in the European Union

- policy: the case of work-based learning and apprenticeships. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2154496>
- Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calí, A. y Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XX1*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21242>
- Pineda-Herrero, P., Fernández-de-Álava, M. y Espona-Bracons, B. (2018). *Formación profesional dual. Las motivaciones de las empresas del sector de la automoción en España para involucrarse en formación profesional dual: Dual vocational education and training-VET-Companies' motivations for VET in the Spanish automotive sector*. Ministerio de Educación.
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *Boletín Oficial del Estado*, 270, de 9 de noviembre. <https://www.boe.es/boe/dias/2012/11/09/pdfs/BOE-A-2012-13846.pdf>
- Rego Agraso, L., Barreira Cerqueiras, E. M. y Rial Sánchez, A. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14788>
- Rodríguez Crespo, C. y Ramos Díaz, J. (2016). *El sistema español de garantía juvenil y formación profesional dual en el contexto de la estrategia europea de empleo*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI). <https://hdl.handle.net/20.500.14352/27567>
- Virgós-Sánchez, M., Burguera-Condon, J. L. y Lebres Aires, M. L. (2022b). El papel de la empresa en el marco de la formación profesional dual. Análisis de la percepción de los tutores y tutoras de empresa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 103-123. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36463>
- Virgós-Sánchez, M., Burguera-Condon, J. L. y Pérez-Herrero, M. H. (2022a). La Formación Profesional Dual en la empresa desde la perspectiva de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 27-39. <https://doi.org/10.5209/rced.70992>
- Virgós-Sánchez, M., Burguera-Condon, J. L., Pérez-Herrero, M. H. y Fernández-Fernández, S. (2018). Dual vocational training. a unique-case study from the perspective of the agents involved in its development. En C. Nägele y B. E. Stalder (eds.), *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Net-*

work (VETNET) (pp. 357-363). <https://doi.org/10.5281/zenodo.1319716>

Virgós-Sánchez, M., Pérez-Herrero, M. H. y Burguera-Condon, J. L. (2023). Necesidades formativas detectadas por los tutores y tutoras de empresa de Formación Profesional Dual en Asturias. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 399-415. <https://doi.org/10.6018/rie.518591>

Virgós-Sánchez, M., Pérez-Herrero, M. D. y Burguera-Condon, J. L. (2025). Los tutores de empresa en Formación Profesional Dual en el Principado de Asturias. Un análisis de sus competencias. *Aula Abierta*, 54(1), 75-86.

La perspectiva del profesorado en la implementación de la Formación Profesional Dual en el ciclo de Educación Infantil: consideraciones, dificultades y retos

JUAN GARCÍA-FUENTES

Universidad de Granada, España

JESÚS GARCÍA JIMÉNEZ

Universidad Pablo de Olavide, España

1. Introducción

En España, durante la década de los años noventa, con una Europa en pleno desarrollo económico, se compromete, por las circunstancias contextuales de la época, al desarrollo de una Formación Profesional (FP) que capacita al alumnado en enseñanzas rentables para el empleo. De hecho, todas las reformas realizadas surgen bajo el pretexto de la inclusión y el desarrollo profesional y formativo (García-Fuentes y Navarro-Granados, 2024). En este sentido, no es hasta el año 2013 cuando, siguiendo las directrices europeas, se origina una nueva normativa, estatal y autonómica, referida como FP Dual, que pretende simultanear el aprendizaje formativo y laboral en un intento de combatir la lucha contra el desempleo juvenil (Martín Suárez, 2023).

La FP ha sufrido un debate social intenso desde sus comienzos hasta la actualidad, poniendo en consideración la importancia de favorecer la transición hacia el empleo con medidas y formas educativas. No obstante, en este debate social entre

exclusión-inclusión, precarización o distinción (Abiétar et al., 2017), son varios los hitos y actuaciones que se han desarrollado sin mucho acierto (Marhuenda-Fluixá et al., 2017): primero, no hubo consenso político y la inversión económica no ocultaba los problemas estructurales del sistema; segundo, escasa participación de los actores beneficiarios de la implementación política; tercero, una extensa burocracia en el proceso, y, cuarto, nula participación e incapacidad para mejorar el sistema por parte de los equipos de trabajo (Merino, 2013). Asimismo, desde su legislación, se reconoce como una alternativa que ha contado con prejuicios sociales, no logrando que el sistema empresarial cubra todas sus demandas laborales de profesionales con formación intermedia (Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional).

Siguiendo todas estas particularidades, en el año 2020, tras otro cambio de gobierno, se aprueba la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, más conocida como LOMLOE. La FP adquiere una consideración mayor con relación a las leyes que la han precedido. De esta manera, alcanza un papel determinante como vía para la empleabilidad en un contexto de crisis económica y de un alto nivel de desempleo juvenil. De hecho, se flexibilizan sus condiciones de acceso con nuevas pasarelas hacia otros niveles educativos, donde tienen una importancia mayor los ciclos de grado básico para aquel alumnado que presenta necesidades educativas específicas. Además, se establece la modalidad dual que contempla que la formación del alumnado se desarrolle en una empresa para los grados C y D, es decir, aquellos que contemplan el desarrollo de prácticas profesionales (Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional).

Posteriormente, en el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, se concreta y vuelve a reconocerse el impulso a la formación dual como respuesta a las brechas de desempleo y abandono escolar temprano. Además, en el citado decreto se concretan las funciones del tutor dual y empresarial, así como la integración en el currículum. La FP Dual en España es una política amparada en el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, que confirmó una implantación progresiva de la modalidad

dual en nuestro país. Tras una propuesta firme del Ministerio de Educación, recalca en la sociedad tras el Real Decreto 1529/201 con el objetivo de cualificar al alumnado en régimen de alternancia entre la actividad formativa, en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo, y la relación con el mundo profesional. Sin embargo, su implementación no contó con la demanda del sistema educativo ni con la del ámbito empresarial (Marhuenda-Fluixá et al., 2017). A su vez, esta normativa transportó ideas de otros sistemas educativos europeos, pero sin un estudio amplio y riguroso sobre el modelo dual alemán (Echeverría Samanes, 2016), que goza de un amplio reconocimiento a nivel internacional por los resultados de inserción al mercado laboral (Alemán Falcón y Calcines Piñero, 2021).

A pesar de lo anterior, la implementación de esta modalidad de FP tiene asociada ambigüedad en aspectos como la coordinación entre el centro educativo y la empresa o el encuentro de un itinerario formativo en la empresa, que son algunas de las debilidades señaladas (Pozo-Llorente y Poza-Vilches, 2020a). Guerrero-Puerta y Lorente-García (2024) también señalan las dificultades de participación de pequeñas y medianas empresas en la formación dual, siendo necesaria la búsqueda de financiación. A ello debe sumarse la dificultad para coordinar los diferentes agentes que participan en la formación profesional dual (Wibowo et al., 2022). De esta manera, el acceso a una FP es otro de los retos que se deben abordar. Haasler (2020) señala que estas limitaciones son más acusadas para mujeres, alumnado de bajo rendimiento e inmigrantes, quienes pueden sufrir situaciones de exclusión laboral a largo plazo. La carencia de plazas públicas y ciclos de FP es otro de los desafíos a abordar, que conlleva un crecimiento de centros educativos privados que merman la equidad del sistema educativo (Rodríguez-Martínez et al., 2022).

A pesar de las limitaciones y los retos señalados, la FP Dual aporta numerosos beneficios para la formación del alumnado y su inserción laboral, estableciéndose como un escenario formativo vinculado al sector empresarial que participa, de forma determinante, en el proceso de cualificación del alumnado, mejora sus competencias y repercute de forma beneficiosa en su integración laboral (Jiménez-Ramírez et al., 2023). Además, podría mejorar el enganche del alumnado, al aumentar sus calificaciones y

las probabilidades de concluir sus estudios (García-Fuentes y Navarro-Granados, 2024; Mora et al., 2022). Sin embargo, la mayor potencialidad se encuentra en el acercamiento entre teoría y práctica y la inserción laboral entre los jóvenes (Jiménez-Ramírez et al., 2023; Pozo-Llorente y Poza-Vilches, 2020b; Guerrero-Puerta y Lorente-García, 2024).

Asimismo, siguiendo la línea de estas consideraciones, la clave para gestionar todo el proceso formativo radica en la estrecha comunicación entre el tutor del centro y el tutor de la empresa (Sauli, 2021), quienes consensuan un plan formativo dual para que el alumnado desarrolle sus habilidades y competencias en su puesto de trabajo.

A raíz de la importancia que se le otorga, presentamos una investigación donde se recogen las afirmaciones más significativas del profesorado y tutores duales con relación a la implementación de la modalidad dual en el Ciclo Formativo de Educación Infantil en Andalucía. Nos interesa: uno, acercarnos a su responsabilidad asociada a la FP Dual en nuestro contexto educativo; dos, analizar cómo afrontan la gestión y el proceso dual; tres, conocer la coordinación que realizan con los centros de trabajo, y, cuatro, estudiar los desafíos a los que se enfrentan al tratar de conseguir uno de los objetivos principales, desarrollar competencias y habilidades que les capaciten para contribuir a la inserción laboral.

1.1. La modalidad dual en la Educación Infantil

La FP Dual es una política educativa que establece una relación contractual entre el sistema educativo, que contribuye a la continuidad formativa con el objetivo de reducir el abandono escolar prematuro, y el sector empresarial, que participa, de forma activa, en la formación práctica y en la cualificación de los estudiantes, lo que repercute de manera significativa en la integración laboral una vez concluidos los estudios duales.

Sobre su implementación, nos vamos a centrar en el profesorado del ciclo formativo de Grado Superior de Educación Infantil, que pertenece a la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Desde esta formación, el estudiantado enfatiza, una vez estudiados los contenidos teóricos de los diferentes módulos formativos, en sus posibilidades de observación y en el desarrollo de su práctica profesional en los centros de traba-

jo. Además, esta modalidad les posibilita aproximarse a filosofías educativas diferentes de atención a la infancia, desarrolladas desde los diferentes centros educativos públicos y privados.

Lo que se pretende con la modalidad dual es posibilitar una mejora en la empleabilidad de los estudiantes. Para ello, la formación recibida demostrará las competencias profesionales adquiridas tras la combinación de una formación teórica y práctica. Asimismo, el profesor-tutor laboral debe impulsar el proceso formativo y comprobar la capacidad de aprendizaje y formativa en la empresa (Jiménez-Ramírez et al., 2023).

1.2. El papel del profesorado en la modalidad dual y sus funciones más relevantes

En los últimos años, la FP Dual se ha convertido en un eje estratégico de la política educativa. Con el objetivo de mejorar la empleabilidad, sus esfuerzos se dirigen a ofrecer un currículum formativo dual adaptado a las nuevas demandas del tejido empresarial (Pozo-Llorente et al., 2023). Para su oferta, antes de la entrada en vigor de la normativa actual sobre FP Dual, existía una convocatoria anual establecida por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, donde la dirección de los centros educativos, su profesorado y las empresas que lo decidían elaboraban y presentaban para su valoración un proyecto de formación dual. Para su implementación, el profesorado percibe una serie de elementos fundamentales que pueden ayudar o dificultar su puesta en marcha. Primero, son necesarios que se cumplan unos condicionantes básicos relacionados con la motivación del alumnado, su satisfacción y la implicación del profesorado en la participación de los proyectos duales. Segundo, el apoyo de la Administración educativa al reconocimiento de la función del tutor y coordinador dual. Tercero, la gestión de la documentación con la Administración y la empresa. Cuarto, tener en consideración la adecuación de las necesidades de la empresa. En quinto lugar, que haya una continuidad del profesorado-tutor del centro. Sexto, la percepción del alumnado acerca de sus competencias en los diferentes niveles de formación. Y, en último lugar, la recogida de la formación que se ha llevado a cabo en la empresa por parte del tutor laboral y su accesibilidad (Arnau et al., 2023).

Para gestionar este proceso, es clave la figura del tutor dual del centro y del tutor de la empresa, quienes consensuan un plan formativo dualizado para que los aprendices lo desarrollen en el centro de trabajo. Asimismo, las funciones desarrolladas en el centro educativo son fundamentales para favorecer un progreso adecuado de la formación dual en la empresa. Entre las mismas, destacamos, en primer lugar, la labor de contacto inicial con las empresas, con la finalidad de explicarles en qué consiste el proyecto de formación dual; en segundo lugar, hacer partícipes a los centros de trabajo del proyecto dual, con la finalidad de visibilizar esta opción formativa y práctica; en tercer lugar, realizar una selección de empresas para la correcta distribución del alumnado; en cuarto lugar, generar los acuerdos de colaboración entre ambas instituciones, y, en quinto lugar, establecer comunicación entre los tutores docentes y los tutores laborales, situación que posibilita presentar a los aprendices en el centro de trabajo asignado. De esta manera, podemos confirmar al profesorado como un elemento clave en la calidad de la formación dual, donde es imprescindible, además, contar con la participación activa de todos los colectivos implicados (Pozo-Llorente et al., 2023).

No obstante, aunque podemos clarificar elementos positivos que evidencian la motivación y la decisión de realizar, de forma consensuada, una FP Dual, también podemos poner en consideración aspectos o carencias al momento de integrar los cambios. En este sentido, podemos encontrar limitaciones en las carencias formativas del profesorado, una evidente escasez de recursos, falta de reconocimiento a la labor que desempeña el profesorado y, por último, la falta de tiempo para el desarrollo de todas las funciones que tienen que realizar en el centro (Pineda-Herrero et al., 2019).

2. Método

En el marco del proyecto andaluz «Conectando el aprendizaje y el trabajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profesional dual en el Ciclo Formativo de la Educación Infantil» (Ref. P21_00162), financiado por el Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, se realiza un estudio con el objetivo de conocer la perspectiva del profesorado

de los centros educativos en el desarrollo de la modalidad dual en el Ciclo Formativo de Educación Infantil en Andalucía. Su interés reside en conocer la importancia que tiene la FP Dual para el empleo, analizar las diferentes experiencias docentes y valorar en qué medida contribuye a una posibilidad de inclusión socio-laboral para el alumnado.

Para ello, nos hemos aproximado al trabajo desde una perspectiva cualitativa tras la realización de 18 entrevistas en profundidad a profesionales pertenecientes a centros públicos, privados-concertados y un centro privado de Andalucía. En total han sido 16 centros que tenían concedidos proyectos de FP Dual antes de la entrada en vigor de la actual normativa, pertenecientes a las provincias de Granada, Jaén, Sevilla y Almería, que visibilizan las consideraciones del profesorado que imparte la formación dual en educación infantil. Su desempeño ha seguido la propuesta de entrevista semiestructurada de Rubio y Varas (2004), con un guion de entrevista que aborda diferentes bloques temáticos: uno, trayectoria de la FP Dual en el centro educativo; dos, el modelo de FP Dual en el que se basan; tres, la colaboración con el centro educativo-empresa-entidad, y, cuatro, beneficios y limitaciones de la modalidad dual en el ciclo de educación infantil.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial y *online*, mediante Google Meet, y su distribución se ha llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se realizaron durante el curso académico 2023-2024, fueron grabadas y transcritas y, para garantizar los estándares éticos y de confidencialidad (Código de Buenas Prácticas de la Universidad de Granada e informe favorable de la Comisión Ética en Investigación Humana (n.º 3962/CEIH/2024), se avaló el anonimato de los participantes con un consentimiento informado que tuvieron que leer y firmar. Se ha realizado un análisis de contenido (Cáceres, 2003) para analizar las ideas más relevantes en cada una de las entrevistas realizadas. Los informantes han sido directores, profesores y tutores del Ciclo Superior de Educación Infantil.

3. Resultados y discusión

Los resultados se han dispuesto en varias categorías que visibilizan las consideraciones del profesorado sobre la modalidad dual

como una política educativa crucial por su relación contractual con el mercado de trabajo.

3.1. Transición de FP tradicional a FP Dual

La FP Dual es crucial para brindar oportunidades de empleo y garantizar una vida independiente. En este sentido, la importancia de la formación dual es relevante por su acercamiento al mercado de trabajo. Su impacto, tras la crisis económica de 2008, derivó en una transformación educativa para redimir las consecuencias del desempleo y la falta de oportunidades entre la población joven, despojada de trabajo y con dificultades para continuar con sus expectativas de vida. De esta manera, la alternancia formativa y laboral mejorará las posibilidades de inserción laboral y contribuirá a la adquisición de habilidades y competencias centradas en el trabajo. A nivel de centro, es importante participar en modelos duales que permitan una mayor competitividad como institución educativa de FP. Además, conforma nuevos alicientes para el alumnado que ve una mejor oportunidad formativa y laboral. Sin embargo, su implantación no está exenta de dudas y confusiones entre el profesorado.

Cuando me incorporé al centro ya venía con la idea de solicitar el Grado Superior de Educación Infantil ... Ya lo solicitamos en modalidad dual porque veíamos que teníamos más posibilidades de que nos concedieran ... Y yo creo que nos ha venido muy bien al centro que Educación Infantil esté en modalidad actual porque ya vamos a contar con la experiencia, y vamos a poder afrontar mejor lo que se nos avecina ahora. (Coordinadora FP Dual, centro 1, público).

Sin embargo, su implantación no está exenta de complejidades y carga burocrática de trabajo, que limita el tiempo empleado en la dedicación docente y crea incertidumbre en la gestión que las empresas realizarán con esta nueva política educativa.

Bueno, a ver, al final este tipo de trabajo que nos supone más burocracia y nos aleja un poco de nuestra labor docente, pues es un poco tedioso. (Profesora academia 1, privada)

Creemos que bueno, que ahora mismo llegan cambios y no sabemos. No sabemos cómo ese tejido empresarial acogerá esos cambios, porque también es otro hándicap que te encuentras al buscar empresas que estén dispuestas a acoger alumnos, a pues bueno con todo lo que conlleva: generar su nómina, dar de alta en la Seguridad Social. (Profesor tutor FP Dual, centro 5, concertado)

Además, el profesorado, dentro de una valoración positiva en la puesta en marcha de los estudios duales en educación infantil, se muestra crítico en la forma de realizar el proceso que, además de tedioso, indican algunas propuestas de mejora.

Supone un estrés, una carga de trabajo. Es un trabajo administrativo muy tedioso, muy poco funcional. Y ellas [compañeras] lo saben que yo llevo quejándome... Y la otra coordinadora dual de APSD también. Estamos cansadísimas y llevamos solo un año ... El proceso de elaboración del proyecto, pues lo mismo, también bastante difícil en el sentido de trámite administrativo, porque: el compromiso del ayuntamiento, compromiso de la Comarca del ..., del Consejo Escolar del instituto, del departamento... Los compromisos de las empresas tuvimos que recabarlos antes de presentar el proyecto. Empresa por empresa tuvimos que acudir dentro de nuestro horario como podemos cuando nos dan cita. (Coordinadora FP Dual, centro 2, público)

El primer problema que nos encontramos es la escasa formación que tiene el profesorado donde se forma nuestro alumnado ... El desarrollo socioafectivo, desarrollo psicomotor y cognitivo no lo tocan ... y cuando resulta que van a dual, el profe, la maestra, la señora o quien está a cargo de ese alumnado no lo practica. (Profesora tutora FP Dual, centro 1, público)

Asimismo, algunos coordinadores ven con reticencia la incorporación de la modalidad dual en el aula de educación infantil.

La precariedad que hay en las escuelas infantiles, en cuanto a personal, el nivel de exigencia, la responsabilidad... y también el perfil del alumnado que tenemos. Aquí llegan con 18 años, a veces con 17, y lo que no podemos hacer es, en el trabajo con mayor responsabilidad del mundo, mandar a niños a cuidar niños. (Profesor tutor FP Dual, centro 5, concertado)

3.2. Relación entre la formación en el aula y la empresa

La importancia de la FP y su repercusión en el ámbito laboral comienza a tomar impulso con la idea de dualizar la formación. La principal característica que destaca entre sus líneas, amparadas en el RD 1529/2012, de 8 de noviembre, es la alternancia entre una institución educativa y la labor profesional dentro de una empresa. La idea subyace atendiendo a la importancia de aprender-haciendo, que requiere de un equilibrio entre la cohesión formativa y profesional de todos los agentes implicados en el entorno de aprendizaje del alumnado.

Sin embargo, hay discrepancias entre los roles que realiza el profesorado-tutor académico y el de empresa. El primero, defiende que la formación dual no son unas prácticas tradicionales, sino un modelo híbrido donde se implementa lo aprendido en el aula. En este sentido, el alumnado de FP Dual acude a los centros profesionales con un plan formativo, pero, en algunas ocasiones, los tutores interpretan su rol como una ayuda y un recurso más para la empresa y no como un sujeto en formación que debe seguir formándose. Además, también aluden como dificultad el trabajo burocrático extra al que deben hacer frente para posibilitar, de forma positiva, la alternancia de los estudios realizados.

Y otra crítica, no sé si al sistema o es que ya no están formadas, no se conciencian, es que piensan que les mandamos (voy a decir la palabra mandar, aunque estés mal dicha) para que les ayuden y le quiten tarea. Nos dicen «no están espabiladas, no están formadas». No, perdona, es que vosotras estáis para formar a la vez que nosotros. (Profesora FP Dual, centro 1, público)

A pesar de la limitación indicada, el papel de las empresas y las instituciones educativas es fundamental para propiciar espacios y encuentros formativos y de aprendizaje para los futuros trabajadores. Además, en el proyecto de formación dual que cada centro establece queda recogido el programa formativo a desarrollar. Entre sus líneas, desde la coordinación, siempre al unísono con el profesorado, establecen los contenidos y las actividades que desarrollar por cada uno de los módulos de trabajo. Igualmente, debe existir un trabajo conjunto con la empresa

dual, de manera que el desarrollo del proyecto dualizado se lleve de manera armonizada y coherente entre la institución educativa y la empresa.

Realizamos visitas a la empresa normalmente cada 15-20 días, y ahí pues vamos controlando la implicación del alumnado, la asistencia y también si llevan a cabo las actividades allí en la empresa, que es otra parte también nuestra de la coordinación. Nuestro plan de formación en cada módulo tiene asignada unas actividades que tienen que hacer los alumnos en la empresa, en la formación dual. Otro papel nuestro es ir controlando que los alumnos vayan haciendo esas actividades allí. Y finalmente también recogemos una valoración de esas actividades. (Coordinadora FP Dual, centro 4, público)

Igualmente, los proyectos que realiza el alumnado en las empresas también reportan beneficios para estas, que valoran la revitalización de su quehacer diario al trabajar con personas jóvenes, con ganas, sin negar que también necesitan de un rol asistencial en su propio día a día.

De alguna manera, les aporta tener un referente más en el aula. Es una ayuda diaria y además les enriquece. Les llevamos muchas cosas para poder trabajar. Les abre el abanico. Igual que a nosotros nos favorece ver cómo trabajan y su riqueza y pluralidad para trabajar con pocos recursos, a ellas también les favorece la juventud, creatividad, alegría... (Coordinador FP Dual, centro 6, público)

3.3. Relación entre el centro de estudios, estudiantado y empresa

Para establecer un buen desarrollo de la FP Dual, es imprescindible destacar la colaboración positiva entre el centro de estudios, el estudiantado y las empresas. En la medida en que suman esfuerzos y establecen vínculos de cooperación, propician un mejor seguimiento en los aprendices, así como en los diferentes procesos de evaluación. Asimismo, las buenas relaciones con las empresas es una de las prioridades de la FP Dual. De esta manera, los diferentes proyectos deben estar coordinados entre el centro educativo y los centros de trabajo. Para ello, se ajustan una serie de parámetros formativos, de aprendizaje y de evaluación.

De esta forma, el alumnado se formará práctica y teóricamente desde un contexto de aprendizaje determinado, lo que supondrá mejorar sus opciones de acceso al mercado de trabajo (Jiménez-Ramírez et al., 2023).

Hay tres figuras importantes: El tutor de empresa, que es la persona en este caso de la escuela infantil que lleva toda la parte de seguimiento de la alumna y la evalúa también evidentemente. El tutor-coordinador del centro educativo, que hace también el seguimiento, hace visitas presenciales de la alumna también en la escuela infantil, etc. Y el coordinador ... que se encarga, fundamentalmente, de lo que es la coordinación general y todo lo que es la parte, digamos, documental con la Delegación: los convenios, los proyectos, las modificaciones que haya que hacer del proyecto, en el caso de que haya las bajas, la tramitación documental... (Coordinador FP Dual, centro 14, público)

Normalmente tú intentas tener una relación continua con la tutora, porque yo siempre se lo digo, «en el momento que haya cualquier cosa, no sé qué, decídmelo», porque es mejor intentar solucionarlo desde el principio, que no luego no encontramos el pastel, que ya este curso ha avanzado y cómo solucionamos esto ... Porque el mismo perfil de alumna no funciona igual en todos los sitios, en unos centros funciona bien y en otros no, depende de... (Coordinadora FP Dual, centro 9, privado)

3.4. Inserción laboral y beneficios

El periodo entre la finalización de los estudios obligatorios y la inserción en el mercado de trabajo lleva implícito varias situaciones que considerar: por un lado, los jóvenes que acceden por primera vez al mercado laboral en su primera experiencia no cuentan con una cualificación alta ni con las competencias, actitudes y conocimientos que requieren para desarrollar un determinado empleo, y, por otro lado, el carecer de experiencia laboral hace que tengan más dificultades para conseguir un contrato laboral, lo que perpetúa las desigualdades existentes entre los jóvenes (Gentile y Valls, 2015; García-Fuentes y Martínez García, 2020).

En este sentido, son varios los entrevistados que indican que la FP Dual brinda al alumnado un proceso de formación teórico-

práctica necesario para su futuro profesional. Por tanto, hay que aprender a trabajar empleándose desde la práctica (Jiménez-Ramírez et al., 2023). De hecho, en los países que tienen consolidada la modalidad dual de FP, el desempleo juvenil es relativamente bajo, en la medida en que la formación está vinculada al mercado laboral y el estudiantado aprende a desempeñarse profesionalmente en la práctica y cultura empresarial (Aleman Falcón y Calcines Piñero, 2021). No obstante, entre las diferentes transiciones educativas podemos diferenciar dos tipologías de estudiantado. Primero, los que buscan la inserción laboral, y, segundo, aquellos que desean continuar estudios universitarios.

De todas formas, la realidad no es solo que el alumnado busca inserción. Una cosa, es el lema y otra cosa, es la realidad. Luego hay mucho alumnado aquí, por ejemplo, de Educación Infantil, que su objetivo es estudiar el grado. Entonces, bueno, ellos... Incluso nos hemos visto con situaciones en las que la empresa le ha ofertado trabajar y han dicho que no, que querían estudiar magisterio. (Coordinadora FP Dual, centro 8, público)

De una manera u otra, la realización de estudios duales va a permitir, *a priori*, promover una formación más competitiva debido a la experiencia práctica recibida y a la adquisición de competencias y habilidades dirigidas a la empleabilidad. De hecho, el alumnado en modalidad dual tiene un acercamiento más real al mercado de trabajo, lo que repercute, de manera significativa, tanto en su formación como en sus aspiraciones personales y profesionales.

A nivel de estudiantes, pues que desde el primer curso pueden tener contacto ya con el mundo laboral y se pueden enterar desde el primer curso si de verdad eso es lo que les gusta o no. Y desde el primer curso pueden ir viendo, porque muchas veces dicen «es que la teoría no es como la práctica» (Coordinador FP Dual, centro 9, público).

Yo pienso que la empresa concertada privada si va a contratar a una alumna o alumno lo haría antes de la modalidad dual que de la que no es dual. Eso sí, es verdad que la inserción laboral es muy, muy, es muy escasa. (Profesora tutora FP Dual, centro 1, público)

Después de los dos años yo creo que salen preparadas. Si la empresa quiere contratar a alguien, ya realmente ha hecho el periodo de formación necesario. Entonces eso está genial. Pueden poner en marcha también actividades que nosotros vemos en clases e implementarlas allí en las escuelas infantiles. Se acercan un poco más al mundo laboral. (Coordinador FP Dual, centro 7, público)

3.5. Retos y desafíos de la FP Dual

Para abordar los retos y desafíos en la FP consideramos una serie de circunstancias. En primer lugar, la participación dentro del sistema educativo de una formación de calidad que dote al estudiantado de una cualificación suficiente para integrarse en el mercado laboral, y, en segundo lugar, propiciar que se garantice una educación basada en la equidad y la inclusión, que promueva oportunidades laborales, facilite el bienestar de sus individuos, posibilite la igualdad de género y reduzca las desigualdades (Gamboa y Moso, 2021).

Desde la perspectiva del profesorado, para construir una formación dual que responda a lo previamente indicado, es necesario hacer frente a una serie de consideraciones que mejoren la implementación de esta política y que evidencian ciertas limitaciones burocráticas y organizativas. Entre las aportadas, destacamos, entre otras:

Yo lo tengo muy claro. Se necesitaría un currículo distinto si realmente el sistema dual va a seguir. No nos vale el mismo que había. Tenemos que cambiar los recursos humanos de los centros, se necesita más profesorado. El profesorado tiene que repartir la carga laboral que tiene y tienen que establecerse puentes de colaboración, sólidas bases de colaboración entre la empresa y los centros educativos. Con una formación no solamente hacia el alumnado, sino también hacia los que van a ser los nuevos docentes, que son las señas que están en los centros. (Profesor tutor FP dual, centro 5, concertado)

Nos encontramos con el hándicap de que tenemos muchas ideas y que podríamos visitar muchas cosas, pero no hay dinero. (Profesora tutora FP Dual, centro 1, público)

4. Conclusiones

La FP Dual se presenta como una política esencial para el empleo (Moldes, 2020). Como se observa a lo largo del capítulo, representa un papel crucial en la transición escuela-trabajo, al tiempo que permite al estudiantado participar activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje desde una metodología simultánea teórico-práctica.

Desde la perspectiva del profesorado, el estudio permite conocer las particularidades en la manera de abordar el proceso dual. En este contexto, cada centro educativo desarrolla su propio proyecto dualizado, donde atienden a una serie de criterios clave para su implementación. Asimismo, a pesar de las limitaciones organizativas que pueda presentar, se evidencia la importancia que supone la conexión entre la formación teórica y la práctica, que posibilita una serie de competencias y habilidades que impulsarán un mayor éxito de integración laboral (Pineda-Herrero, et al., 2019).

Para las primeras, referidas a las del proceso, manifiestan una carga burocrática extra para el centro, con incertidumbre sobre su implantación debido a los cambios legislativos y a la falta de formación y claridad desde la administración. El profesorado manifiesta una carga burocrática que influye en la calidad docente, donde indican sentirse «agotados». Y, para la segunda, a pesar de las limitaciones, los relatos de los actores implicados evidencian que la formación desarrollada en las empresas conecta mejor con la práctica profesional y con aquellas habilidades y competencias exigibles que determina el mercado laboral.

En este sentido, para garantizar el buen funcionamiento de la política, el papel desarrollado entre las partes involucradas será fundamental para la creación de entornos y espacios de formación orientados para los futuros profesionales. Asimismo, se manifiesta, en la percepción docente, una visión anclada en las prácticas profesionales tradicionales que no son las que persigue la FP Dual. De esta manera, es crucial la estrecha colaboración entre las empresas y los centros de formación en modalidad dual, garantizando un currículo formativo consensuado.

Finalmente, los tránsitos desde la vida académica son momentos determinantes para el alumnado, es decir, según como

se manifiesten, sus opciones de encontrar un empleo serán más favorables que otras. En efecto, con una formación en alternancia, el alumnado tiene un acercamiento más concreto a la realidad laboral, que repercute, de forma relevante, en sus aspiraciones personales y profesionales.

Como retos y desafíos futuros, este estudio posibilita la continuidad en varias direcciones: primero, un análisis de la política educativa como motor de reducción del abandono educativo de la formación y la educación; segundo, la vinculación y familiarización de la empresa con los parámetros normativos sobre la implementación política de la FP Dual, como triángulo de conexión entre el profesorado y alumnado; tercero, promover una formación más relacionada con las habilidades dirigidas a la empleabilidad, y, por último, hacer frente a una mejora política que responda a las limitaciones burocráticas y organizativas encontradas desde la voz y experiencia del profesorado.

Referencias

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A., Marhuenda-Fluixá, F. y Salvà-Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26, 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
- Alemán Falcón, J. y Calcines Piñero, M.A. (2021). La internacionalización del Sistema Dual de Formación Profesional Alemán: Factores para su implementación en otros países. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(57), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6029>
- Arnau, L., Ciraso, A., Pineda, P. y Leonelli, C. (2023). *Perspectivas docentes sobre las oportunidades y desafíos en la FP dual. Una evaluación longitudinal (2016-2023)*. Fundación Bertelsmann.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81.
- Cucoş, C. (2023). Învăţământul dual. Justificare, premise juridice, precauţii şi limite pedagogice de concretizare. *Univers Pedagogic*, 79(3), 47-53.
- Echeverría Samanes, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>

- Gamboa Navarro, J. P. y Moso Díez, M. (dir.) (2021). *Observatorio de la Formación Profesional en España. Informe 2021. La FP como clave de desarrollo y sostenibilidad*. Fundación Dualiza Bankia.
- García-Fuentes, J. y Martínez García, J. S. (2020). Los jóvenes `Ni-Ni`: un estigma que invisibiliza los problemas sociales de la juventud. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(20), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4652>
- García-Fuentes, J. y Navarro-Granados, M. (2024): Dual Vocational Training Students in Andalusia: Perspectives and Challenges. *Societies*, 14(7), 117. <https://doi.org/10.3390/soc14070117>
- Gentile, A. y Valls, F. (2015). La intensificación de la inestabilidad laboral entre los jóvenes en España. ¿Una cuestión crítica para el relevo intergeneracional? *Panorama Social*, 22, 111-125.
- Guerrero Puerta, L. y Lorente García, R. (2024). Exploring the professional's perceptions on dual vocational education and training (dual VET) process of implementation in Spain. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 15(7), 16-32. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-07-2023-0203>
- Haasler, S. (2020). The German system of vocational education and training: challenges of gender, academisation and the integration of low-achieving youth. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26, 57-71. <https://doi.org/10.1177/1024258919898115>
- Jiménez-Ramírez, M., Lorente García, R. y García-Fuentes, J. (2023). Dual Vocational Education and Training Policy in Andalusia: The nexus between the Education System and the Business Sector in the Higher-Level Training Cycle of Early Childhood Education. *Social Science*, 12(9), 519. <https://doi.org/10.3390/socsci12090519>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 01 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D. y Vila, J. (2017). Con d de dual: Investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educación*, 53, 285-307.
- Martín Suárez, C. (2023). *La implantación de la modalidad dual en la Formación Profesional: un análisis del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en Andalucía*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/89450>
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Ar-*

- chivos Analíticos De Políticas Educativas*, 21, 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n66.2013>
- Moldes, R. (2020). ¿Por qué el Contrato para la Formación y el Aprendizaje no mejora la empleabilidad de los jóvenes? Aproximación cualitativa a las dificultades para implantar el sistema de Formación Profesional Dual en España. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 8(2), 69-28.
- Mora, T., Escardíbul, J. y Pineda-Herrero, P. (2022). The effect of dual vocational education and training on grades and graduation in Catalonia, Spain. *Educational Review*, 76, 894-914. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2076656>
- Pineda-Herrero, P. Ciraso-Cal, A. y Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XX1*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21242>
- Pozo-Llorente, M. T. y Poza-Vilches, M. F. (2020a). Conditioning Factors of Sustainability of Dual Vocational Educational Training in Andalusia (Spain): Case Study of Three Educational Centres. *Sustainability*, 12(22), 1-35. <https://doi.org/10.3390/su12229356>
- Pozo-Llorente, M.T. y Poza-Vilches, M. F. (2020b). Evaluation of Strengths of Dual Vocational Educational Training in Andalusia (Spain): A Stake on the Future. *Education Sciences*, 10, 392. <https://doi.org/10.3390/educsci10120392>
- Pozo-Llorente, M., Poza-Vilches, M. F. y Aguayo-Moral, J. M. (2023). La Formación Profesional Dual en los centros educativos andaluces desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Educación*, 406, 179-211. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-406-642>
- Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 174, de 22 de julio de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/659>
- Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E. y Martín-Alonso, D. (2022). Educational policies of privatization in Spain and their impact on equity. *Education Policy Analysis Archives*, 30(115). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6865>
- Rubio, M. J. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. CCS.
- Sauli, F. (2021). The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners: perceptions of apprentices, teachers, and in-company trainers. *Empirical Research in Vocational Edu-*

cation and Training, 13(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00114-2>

Wibowo, R. A., Nyan, M.-L., Avien Christy, N. N. y Albert (2022). The Challenges for Indonesia to Integrate Dual Vocational Education and Training System. *Journal of Technical Education and Training*, 14(2), 79-90. <https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/10039>

Notas biográficas autorías

Míriam Abiétar López es doctora en Educación (Universitat de València), Màster en Joventut i Societat (Universitat de Girona), licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Magisterio (Universitat de València) y titulada en Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical (Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia). Profesora titular de Universidad en el Departamento Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València y miembro del grupo de investigación TERRES (GIUV2019-452). Ha realizado estancias en la Universidad de Wisconsin-Madison, en la Universidade de Lisboa, en la Universitat Autònoma de Barcelona, en la Universidad de Granada y en la Universidad de Extremadura. Sus líneas de investigación giran en torno al estudio de la justicia social y su aplicación al análisis de relaciones pedagógicas en diversos contextos formativos, centrándose en los procesos de transición educativa y profesional y en la producción social de itinerarios. <https://orcid.org/0000-0003-2082-2434>

Victoria Eugenia Álvarez Jiménez es doctora en Historia de la Educación y profesora del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, donde pertenece al grupo de investigación Historia de la Educación (HUM-387). Ha participado en congresos científicos de su área a nivel estatal e internacional, vinculados a sociedades científicas a las que pertenece (SEDHE, SEPHE, ISCHE) y otras (SITE, SIPS). Ha publicado y

tiene en prensa artículos en revistas de impacto como *Historia y Memoria de la Educación*, *Teoría de la Educación*, *Revista Interuniversitaria*, *Cabás* o *Aula de Encuentro*. También tiene capítulos de libro en editoriales de prestigio como Springer, Octaedro, Dykinson, Comares o Wolters Kluwer. Sus líneas de investigación principales son historia de la educación, educación intercultural e inclusiva, formación del profesorado, igualdad de género... Actualmente participa en dos proyectos, uno sobre la Formación Profesional Dual y otro sobre la Historia Pública de la educación. Sus intereses giran en torno a la historia de la educación, la educación intercultural e inclusiva y la igualdad de género. <https://orcid.org/0009-0009-0904-074X>

Daniel Barrientos Sánchez es profesor ayudante doctor en el Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Doctor en Sociología por la UAB. Su investigación se ha centrado en el estudio de la Formación Profesional, especialmente en la modalidad dual, sobre la que ha investigado atendiendo a su diseño, su implementación y su funcionamiento, así como sobre cuestiones de orden pedagógico y de innovación educativa en la FP. Sobre ello ha publicado diversos artículos científicos en revistas de impacto, así como capítulos de libros y su tesis doctoral titulada *La relación entre formación y empleo en la FP dual: Implicaciones para la transición educación-trabajo*. También ha participado en varios proyectos competitivos de investigación de ámbito estatal y europeo. Sus otras líneas de investigación se refieren a la migración y el refugio, la psicología social y la psicología educativa, la sociología del trabajo, sociología de la educación y sociología de la juventud y la innovación educativa y pedagógica. Su docencia se ha centrado en las áreas de sociología, educación y metodología de la investigación. Ha ejercido como coordinador de la especialidad de FOL en el Máster Universitario de formación de profesorado en la Universidad Isabel I. <https://orcid.org/0000-0002-2023-4109>

Harry Cephas Charsmar es investigador y miembro invitado del grupo de investigación VETYL (Educación y Formación Profesional) en el Departamento de Educación de la Universidad de Estocolmo. Sus intereses de investigación son multidisciplinarios e interdisciplinarios en general. En el ámbito de la educación y la

formación profesional, su enfoque actual es la enseñanza y el aprendizaje mediante simulación.

Kari Emilsen es catedrática de Ciencias Sociales en la QMUC –Queen Maud University College of Early Childhood Education– de Trondheim (Noruega). Su investigación se centra en el género y la diversidad en el personal dedicado a la educación infantil, con especial énfasis en la contratación, la retención y las experiencias de los hombres en la educación y el cuidado de la primera infancia. También ha trabajado extensamente en la promoción de la igualdad de género y la protección de los derechos de la infancia. Las publicaciones de Emilsen abordan temas como la composición del personal, las comunidades de aprendizaje profesional y la aplicación de políticas en la educación infantil. Colabora a nivel nacional e internacional contribuyendo a estudios comparativos y proyectos orientados a la práctica destinados a mejorar la calidad y la inclusividad en la educación infantil. <https://orcid.org/0000-0002-8898-7422>

Juan García-Fuentes es doctor en Ciencias de la Educación. Profesor ayudante doctor en el área de Teoría e Historia de la Educación. Perteneció al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Miembro del grupo de investigación Políticas y Reformas Educativas Comparadas –PYREC– de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con las políticas educativas y del mercado laboral, con mayor incidencia en la Formación Profesional Dual y los estudios sobre la juventud y la situación de riesgo y exclusión social, escolar y laboral de diferentes colectivos sociales. Ha participado en diferentes proyectos de investigación, tanto nacionales como internacionales, y ha realizado estancias de investigación en Plovdiv (Bulgaria), Estocolmo (Suecia), Turín (Italia) y Wisconsin-Madison (EE. UU.). <https://orcid.org/0000-0001-9395-2155>

Jesús García Jiménez es graduado en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Después realiza el Máster de Psicología de la Educación en la citada Universidad, consiguiendo el Premio Extraordinario Fin de Carrera. Realiza la formación predoctoral finan-

ciada por la Universidad de Sevilla y adquiere el título de doctor en julio de 2019 tras defender su tesis, titulada *Validez de los modelos transversales contextualizados como técnica de diagnóstico de la eficacia escolar de los centros andaluces de Educación Primaria*, con la calificación «cum laude» y mención internacional. Perteneció al grupo PAIDI de estudios sobre inclusión e innovación social y educativa (SEJ-633). Sus líneas principales de investigación son la eficacia y mejora escolar de los centros educativos y la innovación en educación superior. Actualmente, imparte docencia en la Universidad Internacional de la Rioja y en la Universidad de Sevilla, en asignaturas de investigación educativa tanto en másteres como grados. <https://orcid.org/0000-0003-1411-2620>

Elena Giménez Urraco es licenciada y doctora en Pedagogía por la Universitat de València, profesora permanente laboral en el Departament de Didàctica i Organització Escolar y docente en el Grado de Educación Social, principalmente. Es miembro del grupo de investigación TERRES (GIUV2019-452). Ha trabajado en contextos de exclusión social y educativa mientras desarrollaba el trabajo de docencia e investigación en la universidad. Su foco de interés son los colectivos en situación de riesgo y la acción social y educativa como herramienta de transformación. Estudia desde las disciplinas de Didáctica y Sociología la justicia social, la relación entre exclusión social y exclusión educativa, la modalidad pedagógica y las posibilidades didácticas para abordar estos hilos. <https://orcid.org/0000-0001-7092-3669>

Laura Guerrero Puerta es profesora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (UNED). Sus líneas de investigación se centran en el análisis de políticas y reformas educativas, con foco en la Formación Profesional y los modelos duales. Su tesis doctoral analizó el retorno a la educación y la formación, con especial atención a las vías de reingreso a través de la FP y la formación para el empleo. Ha publicado estudios sobre la implantación de la FP Dual en España desde las percepciones de los actores implicados (centros, empresas, alumnado, administraciones). Participa en proyectos nacionales e internacionales, incluido YOUNG_ADULLLT (Horizon 2020) sobre jóvenes adultos y aprendizaje a lo largo de la vida. Es miembro del grupo de investigación Políticas y Reformas Educa-

tivas Comparadas –PYREC– (Universidad de Granada) y del grupo de investigación ForInterMed (UNED). <https://orcid.org/0000-0002-3700-8757>

Vicent Horcas López es doctor en Pedagogía por la Universitat de València. Actualmente es profesor permanente laboral en el Departamento de Didàctica i Organització Escolar de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València. Desde el 2018 dirige el grupo de investigación GREDUC (Educación, conocimiento y emancipación). Además, es colaborador del grupo de investigación TERRES (Transiciones Educativas, Resistencias, Relaciones de Género, Exclusiones y Salud). Ha trabajado como educador social y mediador con jóvenes y adolescentes migrantes. Ha participado en diversos proyectos nacionales y autonómicos sobre migraciones juveniles, el abandono y absentismo escolar. Entre sus publicaciones cuenta con numerosos capítulos de libro y artículos vinculados al abandono y absentismo escolar, la exclusión social de colectivos vulnerables desde una perspectiva educativa y social crítica. <https://orcid.org/0000-0002-4408-7270>

Magdalena Jiménez Ramírez es profesora titular de Universidad en el Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Granada. Responsable del grupo de investigación Políticas y Reformas Educativas Comparadas –PYREC– de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía, <https://wpd.ugr.es/~pyrec/>. Coordinadora del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación de la Universidad de Granada. Ha participado en proyectos nacionales e internacionales de investigación financiados en convocatorias competitivas. Su currículum evidencia una participación investigadora relacionada con las políticas de gobierno y su relación con los procesos de exclusión-inclusión socioeducativa y laboral de los jóvenes, así como el estudio de las políticas educativas de Formación Profesional (dual) y el movimiento pedagógico-filosófico de Reggio Emilia como referencia en la formación profesionalizante para las educadoras/es de la etapa de educación infantil. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas, así como publicaciones en capítulos de libros. <https://orcid.org/0000-0002-4827-740X>

Elin Birgitte Ljunggren es profesora titular de Ciencias Sociales en la QMUC –Queen Maud University College of Early Childhood Education– de Trondheim (Noruega) y doctora en Sociología. Su investigación se centra en la profesionalización, la gobernanza y el liderazgo en el sector de la educación infantil. Esta investigación suele estar relacionada con cuestiones de calidad y aplica perspectivas feministas. Ljunggren es coordinadora del programa de Máster en Liderazgo en Educación Infantil y enseña métodos de investigación y liderazgo en ECEC en DMMH. Cuenta con numerosas publicaciones tanto a nivel nacional como internacional. <https://orcid.org/0000-0001-7735-7276>

Rocío Lorente García es doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada y la Universidad Tor Vergata de Roma. Actualmente es profesora contratada doctora en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Desde 2006 desarrolla una trayectoria académica centrada en el estudio de la Formación Profesional (FP), ámbito en el que ha participado en numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales. Su tesis doctoral (2011) analizó la reforma de la FP en España desde una perspectiva crítica y sociolaboral, centrada en el discurso de los agentes sociales. Su producción científica incluye artículos y capítulos sobre FP, las trayectorias formativo-laborales de jóvenes en situación de vulnerabilidad y la conexión entre sistema educativo y mundo laboral. Forma parte del grupo de investigación PYREC –Políticas y Reformas Educativas Comparadas– de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía. <https://orcid.org/0000-0003-2562-4955>

María Dolores Molina Poveda es profesora ayudante doctora en la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación giran en torno al análisis de la producción historiográfica en torno a diversos temas, la educación vista a través de NO-DO (1943-1981) y el uso crítico de imágenes (fijas y en movimiento) como fuente y como objeto de estudio en historia de la educación. En torno a todo ello cuenta con numerosas publicaciones. También estudia la historia de la educación en España a través de otras fuentes como las revistas académicas, la prensa, los objetos escolares y las tesis doctorales. En este momento participa en dos proyectos, uno sobre la Formación Profesional Dual y otro sobre la Histo-

ria Pública de la educación en Andalucía. <https://orcid.org/0000-0002-8535-9738>

Antonio Mondaca Soto es sociólogo y máster en Metodologías de Investigación en Ciencias Sociales. Actualmente es investigador senior en CaixaBank Dualiza, donde lidera estudios cuantitativos sobre Formación Profesional desde el Observatorio de la FP. Cuenta con más de 15 años de experiencia en el análisis de datos aplicados a la educación, la sanidad, la seguridad vial y la comunicación. Ha trabajado en instituciones públicas, privadas y del tercer sector en España y Chile y ha impartido docencia universitaria en metodologías de investigación. Su trabajo destaca por el uso riguroso de herramientas estadísticas, la visualización de datos y su compromiso con la innovación educativa. <https://orcid.org/0000-0001-5876-8950>

Lázaro Moreno Herrera es doctor y catedrático en Educación con especialización en Formación Profesional en el Departamento de Educación de la Universidad de Estocolmo. Desde 2012, dirige el grupo de investigación Vocational Knowing and Vocational Education & Training (VETYL) en este departamento. Es el editor principal de *Palgrave Studies in Technology and Vocational Education and Training* y cuenta con una amplia trayectoria como profesor invitado e investigador visitante en universidades a nivel internacional. Ha publicado extensamente sobre diversos aspectos de la educación y formación profesional, así como sobre la educación tecnológica en la educación obligatoria. <https://orcid.org/0000-0003-1491-3700>

Mónica Moso Díez es responsable del Centro de Conocimiento e Innovación en CaixaBank Dualiza, donde lidera proyectos de investigación e innovación en Formación Profesional (FP). Doctora en Ciencias Políticas por la Universidad del País Vasco, ha sido investigadora en instituciones internacionales como la Universidad de California-Berkeley, la Universidad de Sussex y la Universidad de Manchester. Su trayectoria combina experiencia en gestión de clústeres, investigación en innovación, sostenibilidad y FP. Es miembro del patronato de VETNET y coordinadora del Área de Sostenibilidad de VETNET. Su área de investigación actual está focalizada en el área de FP desde una mirada sistémi-

ca e integral (ámbitos educativo, laboral, social y medioambiental). Está acreditada por la ANECA como contratada-doctora y es evaluadora de proyectos europeos en el marco de la Unión Europea. <https://orcid.org/0000-0002-0060-1549>

Almudena A. Navas Saurin, profesora titular de universidad en el área Didáctica y Organización Escolar. Licenciada en Pedagogía por la Universitat de València (UV), diplomada en Estudios Avanzados y doctora en el programa de doctorado «Crisis de Legitimidad del Pensamiento y Prácticas Educativas», dirigido por José Gimeno Sacristán. Investigadora principal del grupo de investigación TERRES (Transiciones educativas, Resistencias, Relaciones de Género, Exclusiones y Salud) con código GIUV2019-452 (OTRI; UV), el cual cuenta con diversas líneas de investigación (<https://producciocientifica.uv.es/grupos/40696/detalle>). Investiga en torno a la transmisión cultural en las relaciones pedagógicas, especialmente en el momento de la transición entre el estudio y el trabajo. Especializada en la teoría del discurso pedagógico de Basil Bernstein, la cual ha estudiado bajo la tutela de Ana Maria Morais (Portugal) y Oscar L. Graizer (Argentina). <https://orcid.org/0000-0002-2301-6932>

Elena Quintana-Murci es doctora en Educación Inclusiva (Mención Europea) por la Universidad de las Islas Baleares (2016) y profesora titular en el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología Educativa (UIB). Sus líneas de investigación abordan el abandono temprano de la educación y la formación, los procesos de abandono y persistencia en la formación profesional, los procesos de transición a la vida adulta de la juventud y el género. Codirige el grupo de investigación Laboratorio de Investigación e Innovación en Formación Profesional (LABVET) en la UIB. Participa en proyectos europeos y nacionales centrados en la prevención del abandono en la FP y en la actualidad es investigadora principal de los proyectos «Itinerarios de Finalización y Abandono en la FP Dual Intensiva: Aproximación Empírica y Recomendaciones» (PID2023-149074OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y «Segregación de género y coeducación en los estudios de formación profesional: propuestas de intervención desde un enfoque colaborativo y holístico» (ref. 9-1-ID24) financiado por el Ministerio de

Igualdad. Su trayectoria se completa con publicaciones en revistas y conferencias internacionales, la participación activa en la red europea de investigación en formación profesional VETNET, así como la dirección de estudios, contratos y proyectos vinculados a orientación, formación profesional, género y aprendizaje a lo largo de la vida. <https://orcid.org/0000-0002-6533-6280>

Rosa María Rodríguez-Izquierdo es catedrática de universidad en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Directora del grupo de estudios sobre Inclusión e Innovación Social y Educativa (GEIISE) del Sistema Andaluz de grupos de investigación. Ha sido directora académica del Grado de Educación Social y es coordinadora del programa interuniversitario de doctorado en Estudios Migratorios. Becaria Fullbright en Harvard University. Profesora visitante en numerosas universidades europeas, latinoamericanas, australianas y norteamericanas. Sus principales líneas de investigación se vinculan al aprendizaje servicio, la educación inclusiva y la relación entre desigualdades y educación. <https://orcid.org/0000-0002-9432-1280>

Dr. Tim Rohrmann es catedrático y coordinador del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Ciencias Aplicadas HAWK en Hildesheim, Alemania. Sus líneas de investigación están relacionadas con la profesionalización, el lenguaje, el género y la diversidad. Además, es cocordinador del grupo de interés especial Género en la Educación Infantil de la Asociación Europea de Investigación en Educación de la Primera Infancia (EECERA) y cuenta con publicaciones sobre género, especialmente con la presencia de los hombres en el sector de la educación infantil. <https://orcid.org/0000-0003-4745-1151>

Francesca Salvà-Mut es doctora en Ciencias de la Educación y catedrática del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología Educativa en la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Ha sido investigadora visitante en centros internacionales como la Université du Québec à Montreal, el Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto y el Institut Fédéral des Hautes Études en Formation Professionnelle (Suiza). Cuenta con cuatro sexenios de investigación y cinco quinquenios de do-

encia. Su línea principal de trabajo analiza las transiciones educativas y laborales de la juventud, con especial atención al abandono temprano de la educación y la formación, los procesos de éxito y abandono en la formación profesional y las desigualdades de género. Dirige el grupo de investigación LABVET (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación y Formación Profesional) de la UIB y forma parte de la red europea de investigación en formación profesional VETNET. Ha liderado y participado en proyectos competitivos nacionales e internacionales, entre ellos el estudio sobre itinerarios y abandono en FP Dual Intensiva y el análisis de la segregación de género en la FP. Sus aportaciones se reflejan en publicaciones en revistas de impacto y contribuye al conocimiento científico en tanto ha tomado como objeto de estudio temáticas con escasa tradición en la investigación educativa en España, adoptando enfoques mixtos cuantitativos y cualitativos, incluyendo las voces del alumnado. <https://orcid.org/0000-0001-8517-0014>

Carmen Sanchidrián Blanco es catedrática de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Málaga desde 1999, y ha realizado numerosas estancias docentes y de investigación en universidades europeas. Cuenta con seis sexenios de investigación. Sus líneas de investigación incluyen el estudio de la cultura material de la educación, la historia de la educación infantil, la formación del profesorado y la educación de las mujeres. Ha publicado numerosos trabajos y artículos en los campos mencionados y dirigido tesis doctorales. Desde 1998 ha participado de forma ininterrumpida en proyectos de investigación competitivos a nivel nacional e internacional. Actualmente es responsable del proyecto «La historia pública de la educación en Andalucía (1990-2020): Mostrando recursos y experiencias». Desde 2023, es directora de la revista *Historia y Memoria de la Educación*. <https://orcid.org/0000-0003-4208-2182>

Efstratía Sofou es profesora titular en el Departamento de Educación Infantil de la Universidad de Ioánnina, con especialización en Didáctica y Evaluación en la Educación Infantil. Su labor docente e investigadora se centra en los currículos educativos, la evaluación formativa, los enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos, la formación del profesorado y la educación

comparada. Ha impartido docencia en programas de grado y posgrado en universidades griegas y europeas. Ha contribuido en programas de formación continua del Ministerio de Educación de Grecia y ha desempeñado un papel activo en el desarrollo de materiales educativos para la formación y el desarrollo profesional del profesorado. Su producción científica incluye monografías, artículos en revistas académicas a nivel nacional e internacional, capítulos en volúmenes colectivos y ponencias en congresos internacionales. <https://orcid.org/0000-0003-4882-9099>

Mónica Torres Sánchez es profesora titular de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Málaga. Doctora por la Universidad de Granada. Miembro del grupo de investigación Historia de la Educación (HUM-367) y colabora con el grupo de Políticas y Reformas Educativas Comparadas (HUM-308). Su investigación se ha centrado en el estudio de las reformas educativas, especialmente en la reforma de la modalidad dual en la formación profesional. Sobre ello ha publicado diversos artículos científicos y ha participado en diferentes proyectos de investigación a nivel autonómico, nacional y europeo. Ha sido profesora visitante en la Universidad de Wisconsin-Madison. Ha sido coordinadora del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación de la Universidad de Granada. <https://orcid.org/0000-0002-8626-8512>

Maria Tugores Ques es doctora en Economía y profesora titular en el Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Especialista en mercado laboral, economía de la educación y economía del turismo, cuenta con tres sexenios de investigación. Ha participado en seis proyectos competitivos en la última década centrados en abandono escolar, trayectorias laborales, género y análisis económico del turismo. Forma parte del grupo de investigación LABVET (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación y Formación Profesional) de la UIB y ha colaborado con el grupo de Economía Internacional. Sus líneas de trabajo incluyen la relación entre educación y empleo, las decisiones de inversión en capital humano y la innovación en el sector turístico. Ha publicado en revistas como *Annals of Tourism Research*, *Tourism Economics* e *Internatio-*

nal Journal of Manpower. Ha presentado sus resultados en más de 40 congresos nacionales e internacionales y recibió el premio al mejor artículo en la 4th Conference of the International Association for Tourism Economics (2013). En docencia, imparte asignaturas de grado y posgrado, y ha dirigido tres tesis doctorales. Además, ha desempeñado cargos académicos como directora de la Escuela de Hostelería de las Illes Balears (2015-2023) y del Departamento de Economía Aplicada (2007-2015). <https://orcid.org/0000-0001-7542-4420>

Índice

Introducción. Entre la innovación educativa y el compromiso social: la FP Dual en Educación Infantil. . .	9
I. La presencia masculina en la Educación y Atención a la Primera Infancia: perspectivas desde Alemania y Noruega.	19
1. Introducción.	19
2. Una plantilla feminizada: perspectivas internacionales sobre mujeres y hombres en la ECEC.	21
3. Más hombres en la ECEC: avances en Noruega y Alemania . .	24
4. Orientaciones vocacionales de chicos y chicas.	26
5. Escasez de profesionales y programas para atraer una plantilla más diversa	28
6. Enfoques de Formación Profesional Dual en Alemania. . . .	30
7. Enfoques de Formación Profesional Dual en ECEC en Noruega	32
8. Formación Profesional Dual: ¿una vía hacia el equilibrio de género en el mercado laboral?.	35
Referencias	39
II. La formación del profesorado de educación y cuidado de la primera infancia en Grecia: transformaciones, discontinuidades y perspectivas en un ámbito fragmentado.	49
1. Introducción.	49
2. La estructura de la educación y el cuidado de la primera infancia en Grecia.	51

3. El origen y desarrollo de la educación infantil y de la formación del profesorado.	54
4. La academización de la formación del profesorado.	56
5. Los departamentos de educación preescolar hoy en día . . .	59
6. Las prácticas en los departamentos de pedagogía de la educación preescolar	61
7. La formación de los profesionales de la atención y educación temprana para niños de 0 a 4 años.	66
8. Conclusiones	71
Referencias	72
 III. La formación de personal cualificado para la educación y el cuidado de la primera infancia en Suecia. Enseñanza dual con dirección de la escuela. . . .	
1. Introducción.	79
2. Contextualización	80
3. Antecedentes	82
4. Resumen histórico de la vocación y la profesión	83
5. El programa, educación y formación	86
6. El programa en la Universidad de Estocolmo	87
6.1. Programa de estudios	88
6.2. Estructura detallada del plan de estudios	88
A/ Año 1	88
B/ Año 2	89
C/ Año 3	89
D/ Año 4	90
6.3. Formación docente en centros de educación infantil.	90
7. La vocación y la profesión	91
8. Ingreso a la profesión.	93
9. Desafíos	96
Referencias	99
 IV. Análisis de los profesionales de FP en la Educación Infantil: una doble mirada formativa y laboral.	
1. Objetivo y contexto de la educación infantil en España. . . .	103
2. Profesionales en educación infantil en el marco de la Formación Profesional.	105
2.1. Titulación: técnico superior de Educación Infantil	105
2.2. Cualificación profesional: nivel 3 - Educación Infantil . .	106
2.3. Ocupación: técnicos en Educación Infantil.	106

3. La provisión de profesionales de educación infantil desde la FP: la atracción de jóvenes y su titulación desde una perspectiva evolutiva	107
3.1. Atracción del talento: matriculación	107
A/ Escaso crecimiento de la matriculación (cursos 2013-2014 a 2022-2023)	107
B/ Feminización del Ciclo Formativo de Educación Infantil.	109
C/ Creciente matriculación en centros de FP privados.	110
D/ Peso relevante de la modalidad a distancia, principalmente, en los centros de FP privados	111
3.2. Provisión de profesionales: titulación.	113
A/ Escaso crecimiento de la titulación global, con diferencias por CC. AA.	114
B/ La tasa de finalización del ciclo de Educación Infantil es superior a la media de grado superior	115
C/ Mayor crecimiento de la modalidad a distancia que la presencial	116
4. Educación infantil, empleo y mercado laboral.	117
4.1. Crecimiento de la tasa de afiliación a la S.S. al 4.º año de graduarse	117
4.2. Salarios bajos y con escaso crecimiento desde 2013-2014	117
5. Ejemplos de proyectos de innovación en el ciclo de Educación Infantil	118
6. Conclusiones y recomendaciones	120
Referencias	121
V. Ensayando antes de la universidad: transición al empleo de las estudiantes del CFGS en Educación Infantil en modalidad dual	123
1. La transición de la escuela al mercado de trabajo	123
1.1. Motivaciones y expectativas.	125
1.2. Perfiles de transiciones	126
2. La modalidad dual en FP	127
3. Metodología.	129
4. Resultados	130
4.1. Perfiles de transiciones	130
4.2. Motivaciones.	131

4.3. Expectativas	133
4.4. Satisfacción	134
5. Conclusiones	136
Referencias	137
VI. FP Dual en la formación profesional en España	141
1. Introducción	141
2. Aspectos normativos	141
3. Participación, titulación e itinerarios formativos y laborales en la Formación Profesional Dual	144
3.1. Los centros que imparten FP Dual	145
3.2. El alumnado de FP Dual	145
3.3. La titulación en la FP Dual	151
2.4. Los itinerarios formativos y laborales del alumnado que titula en la FP Dual	153
4. Discusión y conclusiones	156
Agradecimientos	159
Referencias	159
VII. La FP Dual en Valencia: mujeres enseñando a mujeres a cuidar	161
1. Para empezar....	161
2. Algunas bases teóricas	162
3. Contextualizando la muestra	165
3.1. Contexto legislativo	166
3.2. El CFGS en Educación Infantil en el territorio	167
3.3. Muestra del trabajo de campo	170
4. Análisis y resultados	170
4.1. Precarizar los cuidados	170
4.2. Posibilidades curriculares	173
4.3. Necesidades curriculares	174
5. A modo de cierre	176
Referencias	177
Referencias legislativas	178
VIII. La generación de conocimiento científico en la FP en las tesis doctorales (TESEO, 1976-2024)	179
1. Introducción	179
2. Metodología	183
3. Análisis de resultados	186
4. Conclusiones	193
Referencias	195

IX. Percepciones de las empresas sobre la Formación Profesional Dual en Técnico Superior en Educación Infantil. El caso de Andalucía	199
1. Introducción.	199
2. Metodología.	203
3. Resultados	205
3.1. Percepciones de los responsables de empresa respecto a las ventajas del modelo dual en el ámbito del GSFP de Educación Infantil	206
A. Ventajas para el alumnado	206
B. Ventajas para las tutoras laborales.	208
C. Ventajas para la empresa o centro de trabajo	209
3.2. Percepciones de los responsables de empresa respecto a las desventajas del modelo dual en el ámbito del GSFP de Educación Infantil.	210
A. Desventajas para el alumnado	210
B. Desventajas para la empresa o centro de trabajo.	210
C. Desventajas para las tutoras laborales.	212
4. Discusión y conclusiones	212
Referencias	214
X. La perspectiva del profesorado en la implementación de la Formación Profesional Dual en el ciclo de Educación Infantil: consideraciones, dificultades y retos	219
1. Introducción.	219
1.1. La modalidad dual en la Educación Infantil	222
1.2. El papel del profesorado en la modalidad dual y sus funciones más relevantes.	223
2. Método.	224
3. Resultados y discusión	225
3.1. Transición de FP tradicional a FP Dual	226
3.2. Relación entre la formación en el aula y la empresa	228
3.3. Relación entre el centro de estudios, estudiantado y empresa	229
3.4. Inserción laboral y beneficios	230
3.5. Retos y desafíos de la FP Dual	232
4. Conclusiones	233
Referencias	234
Notas biográficas autorías	239

Formación Profesional Dual en Educación Infantil

Retos, experiencias y políticas en perspectiva comparada

Este libro realiza un análisis riguroso sobre la implantación de la modalidad dual en la formación profesional de las/os educadoras infantiles, así como de los retos relacionados con la profesionalización de este sector clave para el desarrollo socioeducativo. Desde una perspectiva comparada, se analiza de manera crítica los modelos educativos y formativos que diferentes países europeos han desarrollado para la formación y el desarrollo profesional de las/os educadoras/as infantiles. Asimismo, a partir de las voces del profesorado, estudiantes y agentes sociales implicados en el desarrollo de este modelo formativo, se reflexiona sobre las limitaciones actuales y se proponen estrategias para avanzar hacia propuestas más equitativas, inclusivas y eficaces.

Este libro, dirigido a investigadores/as, responsables políticos y profesionales del ámbito educativo y formativo, constituye una herramienta fundamental que, además de ofrecer bases teóricas y evidencias empíricas, abre horizontes para seguir enriqueciendo la investigación y la práctica en FP Dual. En definitiva, invita a repensar la vinculación entre aprendizaje y trabajo bajo los desafíos de una sociedad en continua transformación y reafirma la importancia de la Educación Infantil como motor de equidad y desarrollo social.

Magdalena Jiménez Ramírez. Profesora Titular de Universidad en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Granada. Responsable del grupo de investigación «Políticas y Reformas Educativas Comparadas» -PYREC- de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía. Coordinadora del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación.

Rosa M.ª Rodríguez-Izquierdo. Catedrática de Universidad en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Directora del grupo de Estudios sobre Inclusión e Innovación Social y Educativa (GEIISE) del Sistema Andaluz de grupos de investigación.

Mónica Torres Sánchez. Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y MIDE de la Universidad de Málaga e investigadora en los grupos de investigación de Historia de la Educación de la Universidad de Málaga y de Políticas y Reformas Educativas Comparada (PYREC) de la Universidad de Granada.

Agradecimientos

Este libro ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación *Conectando el aprendizaje y el trabajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profesional dual en el ciclo formativo de la Educación Infantil* (P21_00162), financiado por la Junta de Andalucía –Consejería de Universidad, Investigación e Innovación– para el periodo 2022-2025.

