Plan Estratégico

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CANARIAS

[0-3 años]



CANARIAS 2030

2022-25



Plan Estratégico

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CANARIAS

[0-3 años]

2022-25

CANARIAS 2030

Gobierno de Canarias

Plan Estratégico para el Primer Ciclo de Educación Infantil en Canarias (0-3 años) 2022-2025

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias

Canarias, abril de 2022

CONTENIDOS

Pág. 11 PRESENTACIÓN

Pág. 13 INTRODUCCIÓN

Pág. 15 BLOQUE I
Marco general

Pág. 27 BLOQUE II
Marco estratégico

Pág. 71 BLOQUE III
Enfoque pedagógico para la atención integral a la primera infancia

Pág. 91 BLOQUE IV
Proyectos

Pág. 121 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pág.
15

BLOQUE I
Marco general

1. ANTECEDENTES 17

1.1. Contexto internacional 17

1.1.1. Instituciones y organizaciones internacionales 17

1.1.2. La Unión Europea 17

1.2. Contexto estatal 19

1.3. Contexto autonómico 22

2. PRINCIPIOS QUE INSPIRAN EL PLAN 24

2.1. La educación infantil como derecho universal 24

2.2. Calidad 24

2.3. Inclusión y equidad 25

2.4. Educación en comunidad 25

Pág.
27

BLOQUE II
Marco estratégico

1. MISIÓN, VISIÓN Y VALORES 29

2. DIAGNÓSTICO 29

2.1. Análisis de la situación de partida 29

2.2. Población infantil de 0 a 2 años en Canarias 30

2.3. Mapa de la oferta de plazas del primer ciclo de Educación Infantil en Canarias 38

2.4. Tasa neta de escolarización 51

2.4.1. Tasa neta de escolarización en la provincia de Las Palmas 52

2.4.2. Tasa neta de escolarización en la provincia de Santa Cruz de Tenerife 52

2.4.3. Comparativa con otras comunidades autónomas 52

2.5. Acceso a los servicios de cuidado infantil 55

2.5.1. Familias en riesgo de pobreza o exclusión social 55

2.5.2. Perfil de las familias que acceden a los servicios de cuidado infantil 56

2.5.3. Asunción del coste del servicio 58

2.5.4. Hogares que presentan necesidad no cubierta de servicios de cuidado infantil 60

2.5.5. Hogares que presentan dificultad para cubrir las necesidades de servicios de cuidado infantil 62

2.5.6. Motivos del no uso de los serviciosde cuidado infantil por parte de las familias 64

3. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS 67

4. RECURSOS PARA LA EJECUCIÓN DEL PEEIC03 69

5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PEEIC03 70

Pág. 71

BLOQUE III
Enfoque pedagógico para la atención integral a la primera infancia

1. BASES CONCEPTUALES QUE DEFINEN EL ENFOQUE PEDAGÓGICO 73
1.1. La cultura de la infancia 73
1.2. Imagen de infancia 74
1.3. La educación en la primera infancia 75
1.4. La escuela infantil como sistema abierto y participativo 75
2. MARCO Y ENFOQUE: DISEÑO DE UNA PEDAGOGÍA CUIDADOSA E INTEGRADORA 76
2.1. Arquitectura y pedagogía: diseño de espacios para la infancia 76
2.2. Enfoque pedagógico didáctico, transformador y orientado a la práctica 78
2.3. Educar en y para la diversidad 79
3. ABRIR VENTANAS AL MUNDO: QUÉ OFRECER Y CÓMO ACOMPAÑAR 81
4. GESTIÓN, ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN 84
4.1. Programar para acompañar 84
4.2. Acogida y transición: procesos clave para el éxito educativo 85
4.3. Evaluar para evolucionar 86
4.3.1. Observación y escucha pedagógica: la mirada respetuosa hacia los ritmos de la infancia 87
4.3.2. Evaluación del proceso de aprendizaje: documentación de los procesos y comunicación a las familias 87
4.3.3. Evaluación del proceso de enseñanza: observación externa, *feedback* y autoevaluación 88
5. ENTORNO SOCIOEDUCATIVO: INFANCIA Y FAMILIA. INTERVENCIÓN DE OTROS AGENTES EDUCATIVOS 89
6. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO ESCENARIO DE OPORTUNIDADES FORMATIVAS 89

Pág.

91

BLOQUE IV
Proyectos

1. Proyectos para la consecución del objetivo estratégico 1 93

1.1. Proyecto: Implantación del primer ciclo de la etapa de Educación Infantil en los centros dependientes de la CEUCD para la escolarización anticipada 95

1.2. Proyecto: Apoyo a la construcción de nuevas escuelas infantiles de titularidad municipal y ampliación de las ya autorizadas 97

1.3. Proyecto: Impulso a la adaptación de centros que atiendan a niños y niñas menores de 3 años 98

1.4. Proyecto: Instrumento de cooperación con los ayuntamientos para la gestión y financiación compartida de las escuelas de educación infantil 100

1.5. Proyecto: Ayudas para la escolarización del alumnado menor de tres años en centros privados de educación infantil 103

1.6. Proyecto: Campaña de sensibilización para la escolarización de 0-3 años 105

2. Proyectos para la consecución del objetivo estratégico 2 107

2.1. Proyecto: Espacio y pedagogía en el primer ciclo de Educación Infantil 109

2.2. Proyecto: Metodología y currículo en el primer ciclo de Educación Infantil 110

2.3. Proyecto: Educar en y para la diversidad en el primer ciclo de Educación Infantil 111

2.4. Proyecto: Itinerarios de formación permanente en el primer ciclo de Educación Infantil 113

2.5. Proyecto: Procesos de acogida y transición como elementos favorecedores del éxito educativo en el primer ciclo de Educación Infantil 115

2.6. Proyecto: Familia-escuela en el primer ciclo de Educación Infantil 116

2.7. Proyecto: Colaboración con diferentes agentes para la mejora del contexto socioeducativo en el primer ciclo de Educación Infantil 118

Compromiso de presente, visión de futuro

PRESENTACIÓN

Decir infancia es decir futuro. Propiciar para niños y niñas entornos favorables, afectos constructivos, enseñanzas cualificadas, valores igualitarios y desarrollo en convivencia supone, en consecuencia, garantizar que la sociedad avanza en la dirección correcta.

Nada hay que merezca mayor esfuerzo por parte de las generaciones presentes que asegurar el progreso, en igualdad, de las que han de llegar. La Administración educativa ha de ser la impulsora de ese esfuerzo común, el eje que aglutine y dinamice el sentir colectivo, implicándose con lo que la sociedad demanda para nuestros niños y niñas, y contextualizando y plasmando en acciones concretas dichas demandas. Nuestra infancia es un compromiso de presente para una esperanza de futuro.

Con el objetivo de contribuir a la construcción de una sociedad que sea escenario de oportunidades y compensadora de desequilibrios e injusticias, con vocación de servicio público y con afán igualitario, se presenta a la comunidad educativa el Plan Estratégico para el Primer Ciclo de Educación Infantil en Canarias (de 0 a 3 años).

Manuela Armas Rodríguez

“

El futuro no es un lugar al que vamos, sino un lugar que estamos creando. Los caminos para llegar a él no se encuentran sino que se trazan, y su trazado cambia a la vez al que los traza y el lugar al que llevan

Lema de la
Comisión Australiana para el Futuro



INTRODUCCIÓN

El Plan Estratégico para el Primer Ciclo de Educación Infantil en Canarias (PEEIC03) tiene como principal objetivo impulsar la escolarización de los niños y niñas de 0-3 años en nuestro archipiélago, con plazas públicas accesibles, asequibles, inclusivas y de alta calidad.

La escolarización en esta etapa está concebida como una medida compensadora de los efectos de las desigualdades de origen económico, social, territorial y cultural del alumnado, y aporta, por tanto, equidad al sistema educativo, además de favorecer la detección de dificultades de aprendizaje y la atención temprana, lo que se traduce, según la OCDE, en mejores resultados en su futuro académico. Con la universalización del primer ciclo de Educación Infantil se contribuye, asimismo, a la conciliación laboral y familiar, lo que va a incidir directamente en el tejido productivo de las islas.

> [...] las Administraciones educativas promoverán la existencia de centros públicos que incorporen la educación infantil con otras etapas educativas posteriores
>
> LOE. Art. 15.3.

El diseño del PEEIC03 se ha encuadrado atendiendo a lo recogido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), con la modificación de 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 (LOMLOE), y en la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria en su disposición adicional decimonovena. Así como en lo previsto en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, y en el Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Canarias.

A nivel internacional, se recogen, a través de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada como tratado internacional de derechos humanos por la ONU en 1989, los derechos fundamentales de la infancia, relacionados directamente con el PEEIC03.

En el contexto europeo, se incluye el contenido de varios aspectos de la Recomendación (UE) 2021/1004 del Consejo, de 14 de junio de 2021, por la que se establece una Garantía Infantil Europea.

A nivel nacional, el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia en su componente 21 hace una apuesta por la inversión en la escolarización del alumnado menor de 3 años, quedando materializada en el «Programa de cooperación territorial de impulso de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil con nuevas plazas de titularidad pública, prioritariamente para niñas y niños de 1 y 2 años», aprobado el 16 de noviembre de 2021 por el Consejo de Ministros, y en el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, de 25 de noviembre de 2021 (publicado mediante Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, de 23 de diciembre de 2021), por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial de los créditos destinados a su desarrollo.

Por último, el PEEIC03 integra en su contenido el objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas en su meta 4.2: «De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria», y tiene su concreción en las metas canarias definidas en la Agenda Canaria de Desarrollo Sostenible 2030:

> 4.2.1. Todos los niños y niñas en edad de 0 a 3 años tendrán garantizado el acceso, de forma gratuita, a una Educación Infantil inclusiva, equitativa y de calidad.

4.2.2. A todo el alumnado con discapacidad en edades de 0 a 3 años se les garantizará la identificación y valoración de sus necesidades lo más tempranamente posible, por profesionales especialistas y una atención temprana que responda a las necesidades de las familias y de accesibilidad en contextos naturales e inclusivos.

Para el desarrollo del plan se ha establecido una metodología de programación por objetivos. A partir de los datos obtenidos en el diagnóstico de la situación actual del primer ciclo de Educación Infantil 0-3 años en Canarias, se ha diseñado una planificación estratégica en dos niveles:

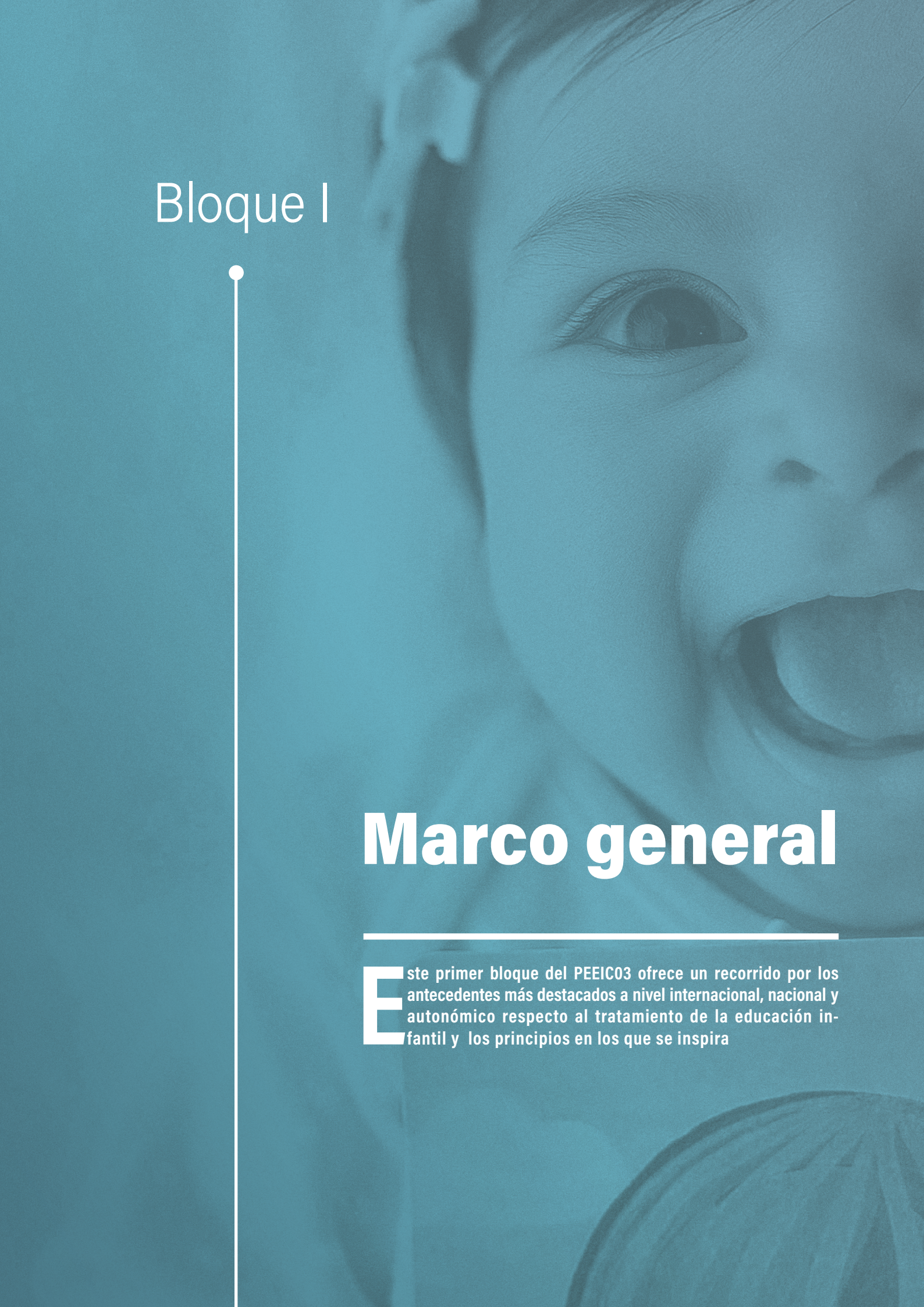
- Un primer nivel de programación que define la misión, visión y valores, así como los objetivos estratégicos del plan.

- Un segundo nivel, con los proyectos que van a dar consecución a los objetivos estratégicos y en los que se definen los objetivos específicos y operativos, así como los indicadores.

Se fijan asimismo en el plan unos recursos, así como unos criterios para su seguimiento y evaluación que verifiquen su ejecución y la rendición de cuentas atendiendo a lo planificado.

Como último punto, se ofrece una propuesta de enfoque pedagógico que dé soporte a todas las actuaciones definidas en él para la atención a la primera infancia, con una profunda mirada transformadora y sensible hacia las necesidades de los niños y las niñas y de sus familias, y en la que es necesaria la participación de toda la sociedad.

En conclusión, se ha pretendido elaborar un documento que recoja las actuaciones previstas para una primera fase a desarrollar los próximos cursos escolares 2022-2023, 2023-2024 y 2024-2025 con el fin de dar un impulso a la escolarización del alumnado en el primer ciclo de Educación Infantil de Canarias. No es un documento cerrado, sino abierto a mejoras y flexible. El impulso a la escolarización temprana es un objetivo prioritario dentro la agenda educativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, y es lo que pretende reflejar este plan.



Bloque I

Marco general

Este primer bloque del PEEIC03 ofrece un recorrido por los antecedentes más destacados a nivel internacional, nacional y autonómico respecto al tratamiento de la educación infantil y los principios en los que se inspira


3 months old

[...] el aprendizaje comienza con el nacimiento, y no con el ingreso a la escuela primaria

Foro Mundial sobre la Educación

1. ANTECEDENTES

1.1. Contexto internacional

1.1.1. Instituciones y organizaciones internacionales

Para poder comprender la situación de la primera infancia, debemos partir del análisis de las tendencias internacionales, teniendo en cuenta el efecto armonizador que ejercen diferentes instituciones y organizaciones supranacionales en la definición de la educación infantil.

Como más destacadas, podemos nombrar::

- **Convención sobre los Derechos del Niño (1989).** Entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad, y considera primordial que se atienda al interés superior del niño. En tal sentido, los Estados Parte deberán adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para cumplir este fin.

- **Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990).** Se afirma que el aprendizaje comienza con el nacimiento, lo cual exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, siendo necesario aumentar los servicios educativos de calidad y adoptar medidas coherentes para reducir las desigualdades. Plantea la necesidad de universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, y se establecen metas para lograr que toda persona tenga derecho a la educación, independientemente del estatus o situación profesional, laboral, económica o social de sus madres y padres.

- **Foro Mundial Educación para Todos (Dakar, 2000)**. Con el fin de cumplir los compromisos comunes acordados en la declaración de Jomtien, se fijaron seis grandes objetivos a lograr en 2015, entre los que se incluía extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

1.1.2. La Unión Europea

El fomento y la protección de los derechos de la infancia es uno de los objetivos de la Unión Europea (UE) en el que el Tratado de Lisboa ha hecho mayor hincapié.

Estos derechos están recogidos en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en cuyo artículo 24 se reconoce que los menores son titulares independientes y autónomos de derechos. Asimismo, establece que el interés superior de los menores debe constituir una consideración primordial para las autoridades públicas y las instituciones privadas.

La UE, desde los inicios del siglo XX, ya destacaba la importancia de los servicios de cuidado y acogida de los niños en la primera infancia (0-6 años), aunque, principalmente, desde una óptica económica, por lo que podía representar para aumentar las tasas de empleo de la mujer, tal como se acordó en la reunión del Consejo Europeo de Barcelona (BCN 2002). Dicho organismo adoptó la iniciativa de invitar a los Estados miembros a «suprimir los elementos que desincentivan la participación de la mano de obra femenina y, teniendo en cuenta la demanda de servicios de cuidado de niños y en consonancia con los modelos nacionales de asistencia, esforzarse en prestar para 2010 servicios de cuidado de niños al menos al 90 % de los niños de edad comprendida entre los 3 años y la edad de escolarización obligatoria, y al menos al 33 % de los niños de menos de 3 años».

> “No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana
>
> Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia.
> 30 de septiembre de 1990.

En el Plan de Trabajo para la Igualdad entre las Mujeres y los Hombres 2006-2010, el Consejo Europeo se comprometió a dar apoyo a la realización de los «objetivos de Barcelona relativos a las guarderías». Además, acogió favorablemente la Alianza Europea para las Familias, destinada a ser una plataforma de intercambio entre los Estados miembros sobre las políticas familiares europeas, a la que respalda a través de distintos dispositivos.

En aquel momento, las políticas económicas de la UE demandaban la superación de barreras que impedían la incorporación de la mujer para llegar a la tasa del 75 % de mano de obra, siendo este el objetivo prioritario.

Progresivamente, la UE ha reconocido que el derecho de todo niño y niña a la educación en edad temprana se debe garantizar con independencia de la situación laboral de sus progenitores y demás circunstancias, al primar el bien superior del menor, sin que las políticas económicas y sociales sobre la conciliación de la vida familiar y laboral pierdan de vista el enfoque del niño como sujeto de derechos.

A través de diferentes actos jurídicos de la UE, informes y comunicaciones procedentes de las distintas instituciones, se han aprobado acciones políticas dirigidas al cumplimiento de la educación y atención a la primera infancia (EAPI) por parte de los Estados miembros, y que constituyen a día de hoy una de las medidas fundamentales en aquellos países que pretenden conseguir una mayor igualdad de oportunidades en su sistema educativo, y su mejora constituye una prioridad en los diversos marcos de acción estratégicos en materia de educación de la Unión Europea. La UE como organismo supranacional, en el ejercicio de sus competencias, adopta las políticas y directrices necesarias para la mejora de la educación preescolar o infantil en el ámbito europeo, pero en el contexto comunitario europeo la EAPI no tiene un tratamiento uniforme al corresponder la regulación de dichos servicios y del sistema educativo a los Estados miembros.

Para la Unión Europea, la EAPI responde, en el siglo XXI, a las necesidades del menor, entendidas estas como un derecho universal que prevalece sobre la conciliación de la vida familiar y laboral de las madres y padres. En este sentido, se pronuncia sobre el aumento de la cantidad y calidad de los servicios y apunta a los beneficios que aporta para mejorar el bienestar, la inclusión y la cohesión social.

En lo referido a la oferta de dichos servicios, uno de los trabajos más relevantes ha sido el último estudio publicado mediante el Informe Eurydice. Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa, 2019. Esta segunda edición del estudio describe el progreso realizado en las principales áreas de calidad identificadas por la recomendación del Consejo relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de buena calidad. Se trata del análisis de los sistemas de EAPI en treinta y ocho países europeos, y engloba toda la oferta educativa desde el nacimiento hasta la edad de inicio de enseñanza primaria que se desarrolla dentro del marco legislativo nacional, tanto en centros escolares como en el hogar del proveedor del

servicio. Al respecto, incluye al sector público, privado y voluntariado, regulados por la normativa de cada país.

Este trabajo comparativo internacional está estructurado en torno a cinco dimensiones de la calidad destacadas en la recomendación: el gobierno, el acceso, el personal, las directrices educativas y la evaluación y seguimiento.

En cuanto al gobierno, se señala que la organización de la oferta de EAPI y las normas que le son aplicables dependen en buena medida de la naturaleza de su forma de gobierno. Adjudicar la responsabilidad de toda la etapa de EAPI a un único ministerio u órgano administrativo de rango superior puede ayudar a promover políticas coherentes y garantizar unos servicios de mayor calidad. Este modelo de autoridad única ha sido adoptado por la mayoría de los sistemas educativos europeos, correspondiendo la responsabilidad de la EAPI al Ministerio de Educación.

La educación recibida en los primeros años constituye la base para el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Con respecto al acceso, recoge que se aplican en Europa dos enfoques para garantizar el acceso universal a EAPI. Algunos países prevén la existencia de un derecho legal a una plaza, mientras que otros hacen obligatoria la asistencia. Ambos enfoques exigen de las autoridades el compromiso de garantizar una plaza en EAPI; sin embargo, existen ciertas diferencias fundamentales.

En cuanto al personal, son varios los aspectos que se analizan, puesto que determinar la cualificación inicial que deben tener los y las profesionales que trabajan con niños y niñas es solo el punto de partida para garantizar que se dispone de trabajadores adecuadamente cualificados, siendo crucial el desarrollo profesional continuo (DPC), que permite a los empleados y las empleadas actualizar sus conocimientos y habilidades a lo largo de su carrera profesional.

Sin embargo, solo un tercio de los sistemas educativos europeos exigen que al menos uno de los miembros del equipo que atiende a un grupo de niños, con independencia de su edad, tenga un título de grado superior.

Pero no debemos hablar únicamente de los y las profesionales con atención educativa directa, ya que junto a ellos es fundamental contar con personal auxiliar, al que, en la mitad de los sistemas educativos que cuentan con esta figura, no se les exige titulación inicial relacionada con su profesión, por lo que estos trabajadores y trabajadoras que llevan a cabo actividades cotidianas con los niños y las niñas carecen de formación reglada relacionada con la EAPI.

Con respecto a las directrices educativas, crece cada día el consenso en torno a la idea de que la educación recibida en los primeros años constituye la base para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo cual ha impulsado a las administraciones de rango superior de todos los países europeos a publicar directrices oficiales con el objeto de garantizar que todos los centros tengan un componente educativo deliberado. El contenido de estas directrices varía, pero suele incluir objetivos de desarrollo o aprendizaje y actividades adecuadas para la edad correspondiente, a veces en forma de currículo estándar. En aproximadamente un tercio de los países europeos, se dirigen solo a los centros que atienden a niños y niñas mayores de 3 años.

Por último, respecto de la evaluación y seguimiento, se manifiesta como una forma de asegurar su calidad, sin embargo, solo un tercio de los sistemas educativos europeos han establecido sistemas de evaluación que sirvan para comprobar que los centros dirigidos a los más pequeños no solo acatan las normas, sino que apoyan el proceso de aprendizaje. Se destaca que en algunos países la evaluación externa se centra en comprobar el cumplimiento de la normativa y no la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Estas conclusiones revelan que todavía queda camino por recorrer para que las políticas necesarias para garantizar la calidad en estas dimensiones clave se encuentren firmemente integradas en todos los sistemas de EAPI europeos. El acceso universal, la alta calidad y la integración de los servicios son aspectos que todavía no se han logrado implantar en muchos países europeos.

1.2. Contexto estatal

Como breve reseña para poder entender la situación del primer ciclo de Educación Infantil en España, debemos comenzar nuestro análisis desde la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la

Reforma Educativa, que denominaba a esta etapa como Educación Preescolar, dividida en dos ciclos.

Por su parte, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, supuso un gran avance al introducir importantes cambios en la concepción y organización de la Educación Infantil como la respuesta desde el sistema al compromiso de satisfacer una demanda escolar ya arraigada.

Posteriormente, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, recupera la visión asistencial del primer ciclo de Educación Infantil, aunque finalmente esta ley no entró en vigor.

Sin embargo, no hubo una inclinación clara por un modelo educativo en la atención regular y continuada a la primera infancia hasta la implantación de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), aunque sigue el modelo educativo previsto en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Con posterioridad a su publicación, el Consejo de Ministros aprobó, en 2008, el Plan de Impulso de la Educación Infantil 0-3, conocido como Plan Educa3, con la finalidad de crear nuevas plazas educativas del primer ciclo. El gobierno central suscribió convenios con las comunidades autónomas para construir escuelas municipales del primer ciclo, cuyo fin era conciliar la vida familiar y laboral de los padres y madres en respuesta a los Objetivos de Barcelona (BCN 2002) establecidos por la UE y, a su vez, prestar una atención educativa complementaria a la atención parental.

Con la entrada en vigor de 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, se produce un nuevo enfoque dentro del primer ciclo de la Educación Infantil, ya que se recoge el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación, a no ser discriminado y a participar en las decisiones que le afecten y la obligación del Estado de asegurar sus derechos.

Si bien hasta ahora esta etapa educativa no contaba con un marco legislativo común para todo el Estado, con los cambios introducidos por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en su artículo 15.7, «el Gobierno, en colaboración con las Comunidades Autónomas, determinará los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo. Asimismo, regulará los requisitos de titulación de sus profesionales y los que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumno-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares». En tal sentido se ha dictado el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Por otro lado, la Ley Orgánica 3/2020 es clara al hablar de los centros que imparten Educación Infantil, señalando que los centros que acojan de manera regular durante el calendario escolar a niños y niñas con edades entre 0 y 6 años deberán ser autorizados por las Administraciones educativas como centros de educación infantil, y establece un periodo de adaptación a los requisitos mínimos para todos los centros que atiendan de manera regular a niños y niñas menores de 3 años y que a la entrada en vigor de esta ley no estén autorizados como centros de educación infantil.

Educación Infantil	
Etapa educativa	Etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. Tiene carácter voluntario.
Ordenación	La etapa de Educación Infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los 3 años, y el segundo, desde los 3 a los 6 años de edad.
Finalidad	Contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismo, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia.
Carácter educativo	El carácter educativo de uno y otro ciclo será recogido en una propuesta pedagógica por todos los centros que impartan Educación Infantil.
Métodos de trabajo	Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro.
Promover existencia de centros	Los centros podrán ofrecer el primer ciclo de Educación Infantil, el segundo o ambos. En todo caso, las Administraciones educativas promoverán la existencia de centros públicos que incorporen la Educación Infantil con otras etapas educativas posteriores.
Gratuidad	La enseñanza en el primer ciclo no es gratuita. El segundo ciclo de la Educación Infantil será gratuito.
Cooperación	Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores legales en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.
Programación, gestión y desarrollo	Atenderán, en todo caso, a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo.
Oferta de plazas públicas	Las Administraciones públicas incrementarán progresivamente la oferta de plazas públicas en el primer ciclo con el fin de atender todas las solicitudes de escolarización de la población infantil de 0 a 3 años. Asimismo, coordinarán las políticas de cooperación entre ellas y con otras entidades para asegurar la oferta educativa en este ciclo. A tal fin, determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las corporaciones locales, otras Administraciones y entidades privadas sin fines de lucro. Todos los centros habrán de estar autorizados por la Administración educativa correspondiente y supervisados por ella.
Coordinación entre etapas	Para garantizar la continuidad del proceso de formación y una transición y evolución positiva de todo el alumnado, se reflejará en el desarrollo curricular la necesaria continuidad entre esta etapa y la Educación Primaria, lo que requerirá la estrecha coordinación entre el profesorado de ambas etapas. A tal fin, al finalizar la etapa, el tutor o tutora emitirá un informe sobre el desarrollo y necesidades de cada alumno o alumna. Las Administraciones educativas asegurarán la coordinación entre los equipos pedagógicos de los centros que actualmente imparten distintos ciclos, y de estos con los centros de educación primaria.

1.3. Contexto autonómico

El primer hito legal en nuestra comunidad autónoma que reflejó el interés por la atención de la primera infancia desde una perspectiva global y, por ello, no solo orientada hacia el ámbito de la atención social sino también educativa, con la promoción de políticas favorecedoras del desarrollo integral de los niños y las niñas, fue la Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores. De esta ley deriva el Plan Sectorial de Escuelas Infantiles y Apoyo a la Familia de la comunidad autónoma de Canarias elaborado a iniciativa de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales que, como objetivo general y en ejecución de esta ley, priorizó el apoyo a las familias pertenecientes a grupos de riesgo con menores de 0 a 3 años y permitió una significativa extensión de la oferta de plazas en centros de titularidad municipal. Se elaboró para desarrollar políticas de atención social y educativa a la primera infancia con la finalidad de fomentar que los ayuntamientos canarios crearan y gestionaran escuelas infantiles, como una medida preventiva de ayuda a las familias.

Con independencia de las plazas vinculadas al mencionado plan sectorial que se fueron aprobando, la normativa general aplicable en nuestra comunidad autónoma hasta el año 2008, para autorizar centros públicos o privados que atendían a niños y niñas de 0 a 3 años, se establecía en el Decreto 101/1990, de 7 de junio, por el que se regulan las condiciones higiénico-sanitarias de las guarderías infantiles. En ese modelo, todos los centros que querían ofrecer un servicio de atención continuada y en horario regular a la infancia (no esporádico y por poco tiempo) debían contar con autorización como guardería otorgada por la Consejería de Sanidad, previo cumplimiento con el procedimiento y con una serie de requisitos previstos en el citado decreto. Con posterioridad, la Consejería de Sanidad promovió, en el año 2007, una modificación de este decreto de guarderías, para favorecer el aumento de las instalaciones en los centros urbanos, que es donde era mayor la demanda, y para la introducción de medidas de refuerzo de las exigencias de seguridad en beneficio de los usuarios.

Con estos antecedentes, y en desarrollo de la LOE, se aprobó el Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Canaria, provocando un cambio en la situación, de tal modo que esa atención a la infancia pasó a tener, definitivamente, carácter educativo, según el modelo definido en la LOE, que proclama, en su exposición de motivos, la recuperación de la Educación Infantil como una etapa única y consolidada, junto con el resto de las enseñanzas existentes, por entender que el sistema educativo ha encontrado en esa organización una base sólida para su desarrollo.

En aquellos momentos, otras comunidades autónomas del Estado aprobaron su propia normativa, incidiendo en el citado carácter educativo, de modo que este modelo se consolidaría para la atención continuada y regular de la infancia en entornos en los que recibiera una atención educativa temprana, debidamente programada, en espacios y con ratios adecuados y por parte de personal especializado.

Con carácter transitorio, se dispuso que los centros autorizados como guarderías quedarían autorizados para impartir el primer ciclo de Educación Infantil siempre que lo solicitaran sus titulares antes de finalizar el curso 2010-2011, y de acuerdo con el procedimiento que estableciera la consejería, ampliándose el plazo previsto hasta el curso 2013-2014.

> Con el Decreto 201/2008, la atención a la infancia pasó a tener **carácter educativo**, según el modelo definido en la LOE

En consecuencia, en nuestra comunidad autónoma se inició el desarrollo normativo de la LOE mediante el citado Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, clasificando los centros según la titularidad, denominando a los de titularidad pública escuelas de educación infantil (EEI), y a los de titularidad privada, centros privados de educación infantil (CPEI).

Sin embargo, el propio decreto prevé la posibilidad de que haya excepciones o adecuaciones de los preceptos generales para determinados casos en los que se dan circunstancias objetivas que así lo aconsejan, por lo que se regularon requisitos minorados para centros localizados en zonas urbanas consolidadas o en entornos rurales en los que si no se tuvieran en cuenta determinadas dificultades de edificación o población sería difícil promover centros de educación infantil, centros vinculados a empresas o entidades en las que se desarrolla una actividad laboral, y centros que necesariamente deben ser incompletos ya que hay especiales motivos de carácter sociodemográfico, por lo que se dicta la Orden de 3 de febrero de 2009, por la que se establece la adecuación de los requisitos para la creación o autorización de centros que imparten el primer ciclo de Educación In-

fantil en la comunidad autónoma de Canarias, así como la determinación del régimen transitorio regulados en el Decreto 201/2008, de 30 de septiembre.

A diferencia de la normativa de las guarderías, a partir de ese momento los centros infantiles debían tener una ratio máxima (número máximo de niños por grupo, según tramos de edad), una programación educativa con la que trabajar y una determinada titulación para los profesionales con atención educativa directa (técnicos superiores en educación infantil o grado de magisterio, especialidad en educación infantil). Con ello, la atención a los niños y las niñas de 0 a 3 años durante todo el periodo previo a la escolaridad obligatoria asume un carácter educativo, en contraste con el marcado carácter de guarda y custodia que tenía la asistencia a la primera infancia hasta ese momento.

> La educación infantil tiene como objetivo el desarrollo global de las capacidades de los niños y las niñas durante los primeros años, al inicio del proceso de aprendizaje
>
> Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación

Con la aprobación de la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, se consolida en nuestra comunidad autónoma la presencia plena del primer ciclo de Educación Infantil, así, en su artículo 29 lo identifica como parte de una etapa educativa que, en el tramo de edad que va de los 0 a los 3 años, se distingue como primera infancia, en la que ya se destaca como objetivo el desarrollo global de las capacidades de los niños y las niñas en el contexto escolar. La relevancia del carácter educativo de la atención de esta primera infancia se proyecta luego en su disposición adicional decimonovena, según la cual, el Gobierno de Canarias presentará un plan para atender las necesidades de escolarización en el primer ci-



clo de Educación Infantil en nuestro archipiélago, que tendrá, al menos, el siguiente contenido básico:

1. El incremento progresivo del número de plazas escolares.

2. La reutilización de infraestructuras educativas públicas preexistentes.

3. La transformación en plazas escolares de las plazas de atención a niños y niñas de este tramo de edad disponibles a través de guarderías o similares.

4. La adopción de medidas que favorezcan el acceso a la titulación requerida al personal de estos centros.

Asimismo, dicha ley prevé que tienen que regularse las ludotecas y locales de ocio infantil, prefigurando un modelo en el que los servicios que pueden ofertar este tipo de centros no sustituyan la oferta de carácter educativo, propia de los centros infantiles.

Por otro lado, la Ley Orgánica 1/2018, de 5 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Canarias, reconoce, en su artículo 21.1, que «todas las personas tienen derecho a una educación pública, gratuita, aconfesional y de calidad, prestando especial atención a la educación infantil, en los términos de la ley», complementado con el artículo 133, que prevé que corresponde a la comunidad autónoma de Canarias la competencia de desarrollo legislativo y de ejecución, en materia de enseñanza no universitaria, con relación a las enseñanzas obligatorias y no obligatorias que conducen a la obtención de un título académico o profesional con validez en todo el Estado y a las enseñanzas de educación infantil. Dejando a salvo lo dispuesto en los artículos 27 y 149.1.30.a de la Constitución, dicha competencia incluye, en todo caso, la determinación de los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil y la regulación de los centros en los que se imparta dicho ciclo, así como la definición de sus plantillas de profesorado y las titulaciones y especializaciones del personal restante.

2. PRINCIPIOS QUE INSPIRAN EL PLAN

2.1. La educación infantil como derecho universal

Si bien la educación es un derecho humano de carácter universal, reconocido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, «... al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental...», debemos aspirar a ofrecer ese carácter universal en la etapa de Educación Infantil, donde todas las niñas y todos los niños, sin excepción, puedan acceder y permanecer en el primer ciclo (de 0 a 3 años), como una herramienta decisiva para su desarrollo y el de la sociedad.

Mientras no se alcance esta universalidad, nuestro estado de bienestar no quedará garantizado, puesto que la educación durante esta etapa está indisolublemente unida al ejercicio de otros derechos, fundamentalmente sociales y económicos.

La educación infantil, como derecho universal, garantiza no dejar a ninguna persona fuera del sistema educativo desde las primeras etapas de la vida, ya que contribuye positivamente al desarrollo del niño y la niña en todos sus ámbitos, especialmente cuando se encuentren en situaciones de mayor vulnerabilidad.



2.2. Calidad

Entre los desafíos de la educación, se encuentra la necesidad de mejorar su calidad y equidad como compromiso no solo de la Administración educativa y de los componentes de la comunidad escolar, sino del conjunto de la sociedad.

Pero la calidad no debe quedar solo en un principio, sino en un método de nuestra organización que promueva que el primer ciclo de Educación Infantil resulte beneficioso a corto y largo plazo para todos los menores de 3 años, especialmente aquellos y aquellas que proceden de un entorno socioeconómico desfavorecido, de la inmigración o con necesidades educativas especiales, dotándolos de todos los re-

cursos y servicios que sean necesarios para satisfacer sus necesidades y expectativas así como las de sus familias, en un proceso de mejora continua.

En el proceso de mejora, y consustancial a la búsqueda de la calidad en la etapa de Educación Infantil, resulta necesario analizar y evaluar las medidas y actuaciones adoptadas, y los resultados, para comprobar el cumplimiento de objetivos y, si fuera necesario, reajustar y dar respuesta a las nuevas necesidades, abordando con eficacia los problemas detectados.

Este plan apuesta por la calidad desde un enfoque global, con la consecución de metas de calidad para todas y todos y con la colaboración y cooperación de todos los sectores implicados.

> Es posible que la sociedad no esté dispuesta a asumir el coste de la atención infantil de alta calidad, pero la pregunta alternativa es si está dispuesta a pagar el precio de la atención de baja calidad
>
> Martha Bronson

2.3. Inclusión y equidad

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en lo relativo a la Educación y el Marco de Acción Educación 2030 hace hincapié en que la inclusión y la equidad son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora.

La Ley Canaria de Educación no Universitaria, en su artículo 4, recoge que el sistema educativo de Canarias se configurará como un sistema inclusivo, orientado a garantizar a cada persona la atención adecuada para alcanzar el máximo nivel de sus capacidades y competencias.

El principio de equidad supone «tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen», para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos. Avanzar hacia una mayor equidad en educación solo es posible si se asegura este principio, dando más a quien más lo necesita y proporcionando el tipo de respuesta que permita estar en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas.

La educación infantil constituye un verdadero motor de equidad. La incorporación a la escuela infantil debe marcar un momento significativo, estimulante y favorecedor del desarrollo del potencial de los niños y las niñas. Somos conscientes de que es en los primeros años cuando se presenta la gran oportunidad, y debemos, de forma reflexiva y planificada, establecer acciones que permitan que este sea un momento que esté marcado por la igualdad de oportunidades, por el respeto a la diferencia y por la búsqueda del equilibrio, de la compensación de desigualdades.

Sin embargo, no es suficiente con ofrecer oportunidades educativas, hay que crear las condiciones para que todos y todas puedan aprovecharlas. Es necesario diseñar escuelas infantiles accesibles, flexibles e inclusivas para garantizar la respuesta al alumnado desde el principio de equidad con calidad. Debe ser la escuela quien se adapte a los niños y a las niñas y no al revés.

2.4. Educación en comunidad

El contexto físico, social y cultural es el sustrato del que se nutre la primera infancia. Por ello, la importancia de las relaciones y del contexto social en el que crecen y se desarrollan los niños y las niñas está fuera de toda duda. La escuela infantil constituye, en muchos casos, la primera oportunidad para ampliar el campo de relaciones. Por ello, es fundamental el establecimiento de nuevos vínculos para que se sientan seguros y seguras en el nuevo contexto y puedan relacionarse con quienes comparten la «vida de escuela».

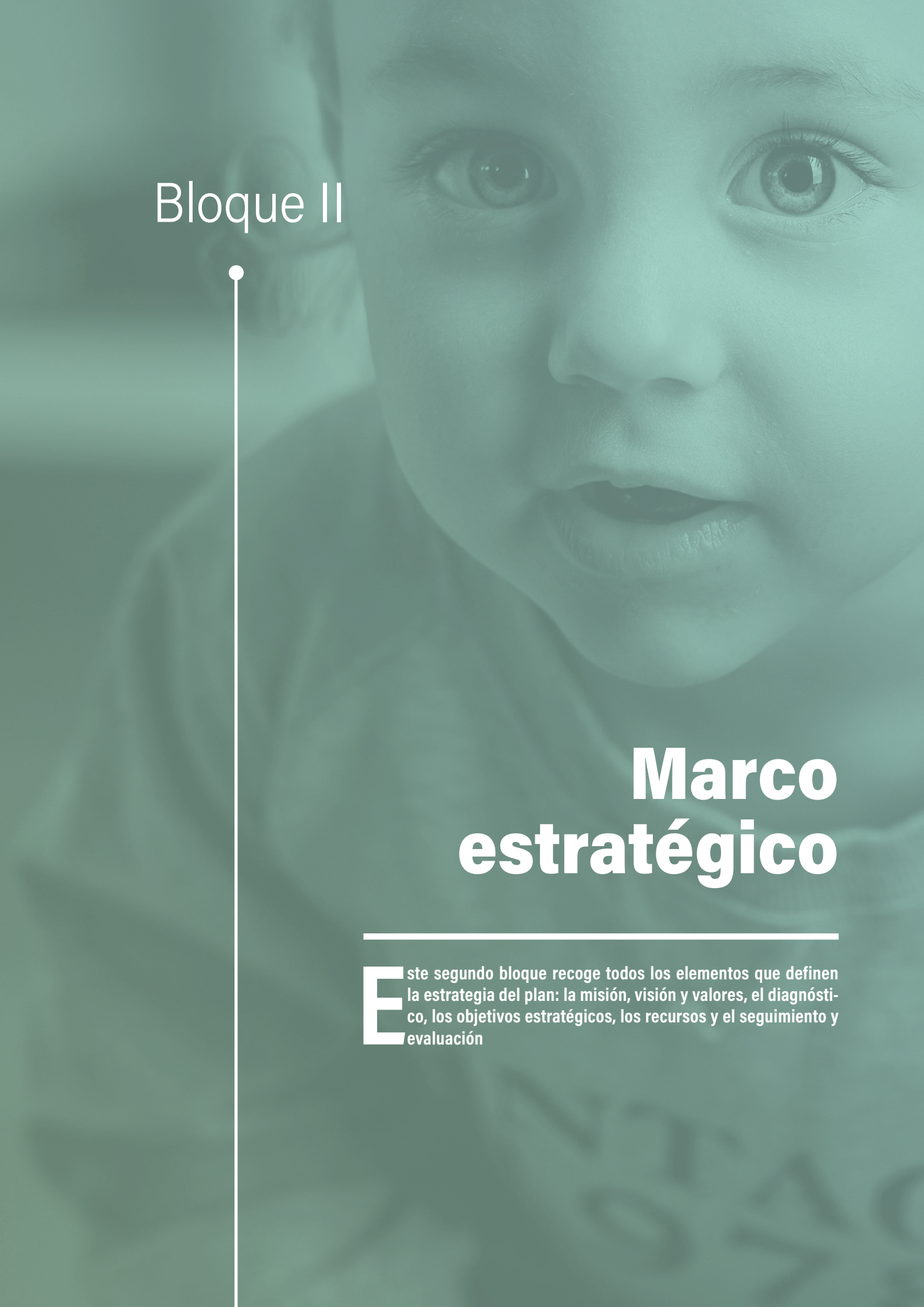
La identidad se forma a partir de las relaciones que establecemos con los otros. Este proceso se mantiene vivo y cambiante a lo largo de la vida, puesto que vamos asumiendo nuevos roles y cambiamos para adaptarnos a las nuevas situaciones. Pero es aquí, en la primera infancia, cuando la formación de la identidad está en pleno auge. En esos primeros contextos de vida, los niños y las niñas se descubren a partir de sus propias vivencias corporales, son capaces de reconocer el efecto de sus acciones en el entorno y ensayan posibilidades. En este proceso vital tan importante, las personas que forman parte de su entorno desempeñan un papel fundamental, pues a partir de su reconocimiento toman conciencia y dan valor y sentido a su existencia.

Como tarea a desarrollar desde la escuela infantil está la de «hacer sitio» a cada niño, a cada niña para dejar

ser, desde el más profundo respeto y desde el continuo acompañamiento.

Al hablar de relaciones en la escuela infantil, debemos incluir todos los contextos y a todos los agentes que participan en ella. De esta forma, la comunidad y la relación de la escuela infantil con ella provoca la generación de la ciudadanía integrada en la misma. Así la escuela se constituye como un contexto favorecedor en el que niños y niñas aprenden a ser en relación con los demás, a convivir, a tejer redes y vínculos comunitarios. Si en cualquier etapa de la vida necesitamos formar parte de una comunidad para sentirnos bien y en armonía con el entorno, es más necesario todavía en la primera infancia, cuando se forma la identidad y se necesitan vínculos seguros para explorar y descubrir el mundo.

> “Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos
>
> Marco de Acción Educación 2030



Bloque II

Marco estratégico

Este segundo bloque recoge todos los elementos que definen la estrategia del plan: la misión, visión y valores, el diagnóstico, los objetivos estratégicos, los recursos y el seguimiento y evaluación



1. MISIÓN, VISIÓN Y VALORES

La misión, visión y valores de este plan son el marco de referencia en el que se definen los objetivos y acciones necesarios para conseguir la meta trazada de incrementar la tasa de escolarización temprana en Canarias a un 40 % desde ahora hasta 2025.

1.1. Misión



La misión del Plan Estratégico para el Primer Ciclo de Educación Infantil es dar respuesta a las demandas y necesidades educativas del conjunto de la población de 0 a 3 años con la finalidad de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico de los niños y niñas, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y desde los principios de calidad, equidad, igualdad y universalidad de los aprendizajes, con la participación de todos los agentes de la comunidad educativa.

1.2. Visión



Con este plan se impulsará la escolarización temprana de los niños y niñas en Canarias en esta etapa educativa, universalizando progresivamente su acceso gratuito como medida compensadora de desigualdades y favoreciendo su desarrollo integral en su consideración de ciudadanas y ciudadanos libres y capaces.

1.3. Valores



- Excelencia educativa
- Compromiso comunitario
- Justicia social
- Respeto a la individualidad
- Innovación
- Salud física, psíquica, social y emocional

2. DIAGNÓSTICO

Para la elaboración del PEEIC03 se ha partido del análisis de la situación actual del primer ciclo de Educación Infantil en Canarias y de una comparativa con la situación en el resto de las comunidades autónomas del Estado español. Los datos mostrados son tanto de elaboración propia como los publicados por otros organismos y entidades como el Instituto Canario de Estadística (ISTAC), el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), la OCDE, etc., así como informes y publicaciones nacionales e internacionales sobre la materia.

2.1. Análisis de la situación de partida

La situación de la educación infantil en España cuenta con una información escasa y dispersa, aunque existen valiosos estudios de investigación, como el publicado en *Cuadernos para el debate*, la «Garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3 años», Unicef (2018), el informe «Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades», de Save the Children (2019), o bien el del Ministerio de Educación y Formación Profesional «El primer ciclo de la Educación Infantil en las CC. AA. a través de la revisión normativa» (2020) que, en colaboración con las comunidades autónomas, pretende mostrar la situación del primer ciclo de Educación Infantil en España desde una doble perspectiva: legislativa y estadística.

En los dos primeros informes se hace referencia a la influencia que la educación infantil tiene, no solo sobre el rendimiento académico (los resultados del informe PISA 2012 muestran, de manera consistente, que los estudiantes de 15 años que han asistido a educación infantil consiguieron cuarenta puntos más en matemáticas, como media, que los estudiantes que no lo habían hecho), sino también sobre las habilidades sociales, la autorregulación y las actitudes positivas hacia el aprendizaje. Aunque estos beneficios lo son para los niños y las niñas en general, son mayores para aquellos y aquellas que proceden de hogares desfavorecidos, pudiendo compensar, al menos parcialmente, las desigualdades de origen, convirtiéndose en una de las herramientas más potentes para compensar las desigualdades sociales.

Sin embargo, tal como reflejan los datos que se analizan a continuación, se puede afirmar que en la actualidad, en España, son los hogares con menor nivel de

renta y los constituidos por familias monoparentales los que más necesidad no cubierta de servicios de cuidado infantil presentan y los que más dificultad tienen para hacer frente al pago de estos. Además, se constata que el principal motivo para no hacer uso de dichos servicios, en la mayoría de las familias, es el no poder hacer frente económicamente a su coste:

> Si todos los niños, con independencia de su estado socioeconómico, tuvieran acceso a programas de educación infantil de alta calidad, dichos programas servirían también para reducir la desigualdad en la preparación para la escuela relacionada con el entorno familiar de los estudiantes. Pero los resultados de PISA 2012 muestran que los estudiantes desfavorecidos se están perdiendo de manera desproporcionada esta oportunidad educativa formativa.
>
> (OCDE, 2014, p. 1)

Aunque dichos hogares sean los que presentan más necesidad no cubierta de servicios de cuidado infantil, también queda recogido que, a pesar de las evidencias existentes acerca de los beneficios de la educación infantil, aún existe, de manera general, una valoración escasa de la aportación que esta etapa supone para el desarrollo, siendo considerada, principalmente, como una herramienta de conciliación. El desconocimiento de las escuelas infantiles, su funcionamiento, propuesta pedagógica, recursos... lleva a las familias a mostrar temor y desconfianza ante ellas. Muchas familias consideran que el espacio en el que los niños y las niñas deben desarrollarse en sus primeros años de vida es el familiar, con un modelo de crianza y educación menos institucionalizado y más centrado en el contacto con las figuras de apego principales.

Sin embargo, es posible compatibilizar los beneficios de la escuela infantil con los de la crianza familiar, lo que permitiría el establecimiento de vínculos de apego seguro en la familia. Para ello es fundamental tanto crear centros de educación infantil abiertos, que funcionen con transparencia, con horarios flexibles y adaptados a las necesidades infantiles y que trabajen en estrecha colaboración con el entorno familiar y comunitario de los niños y las niñas, como generar el conocimiento y la confianza necesarios por parte de la familia hacia la escuela infantil.

En conclusión, todos los informes y estudios nos invitan de forma urgente a atender esta etapa educativa desde la calidad y la equidad por los beneficios que reportan al alumnado y a sus familias.

Entre los objetivos del presente plan estratégico, se encuentra impulsar la escolarización de los niños y niñas menores de 3 años en Canarias para situarnos, en el curso 2024-2025, en una tasa neta de escolarización del 40 %. Para cumplir con este objetivo, es necesario incrementar, en primer lugar, el número de plazas ofertadas en un porcentaje superior a la tasa de escolarización que nos planteamos alcanzar.

2.2. Población infantil de 0 a 2 años en Canarias

Para conocer el porcentaje de plazas ofertadas para el curso 2021-2022 con relación a la población existente, resultaría necesario comparar esta oferta con la población menor de 3 años residente en Canarias a 31 de



Objetivo

40 % de tasa neta de escolarización

de niños y niñas menores de 3 años en Canarias en el curso 2024-2025

diciembre de 2021. Sin embargo, en el momento de redacción del presente plan estratégico, no se dispone de esa información y resulta difícil realizar proyecciones de población, como representación de escenarios que se producirían en el caso de que se cumplieran ciertas hipótesis, como son los Indicadores demográficos básicos proyectados de natalidad, fecundidad, mortalidad, migratorios y de crecimiento y estructura de la población residente, añadiendo, a partir del 2020, el efecto de la COVID-19, lo que supone que la evolución futura del comportamiento de los fenómenos demográficos en España resulte de gran complejidad. Aun siendo conscientes de que se trata de un insumo fundamental para la planificación y toma de decisiones, se considera que las proyecciones se realizan bajo la hipótesis de que se mantuvieran las tendencias demográficas actuales, situación que resulta cuestionable. En consecuencia, se ha decidido comparar el número de plazas autorizadas existentes para el curso 2021-2022, con la población menor de 3 años recogida en el padrón municipal de las islas, según datos del Instituto Canario de Estadística, a 1 de enero de 2021 (última fecha en la que se dispone de datos oficiales). En cualquier caso, es probable que la variación en la población estudiada no sea significativa, pues los niños y las niñas que en la fecha de recogida de los datos tenían 1 y 2 años son los que en el curso 2021-2022 han accedido al 2.º y 3.er curso del primer ciclo, por lo que únicamente faltarían los datos concretos de la población menor de 1 año y las variaciones producidas por los movimientos poblacionales a lo largo del año 2021.

En el periodo transcurrido entre 2014 y 2021, el grupo de población de 0 a 2 años, en Canarias, disminuyó en 9.357 individuos, lo cual representa un descenso de casi el 19 %. Esta disminución, en mayor o menor medida, se observa en cada una de las islas.

	Población infantil de 0 a 2 años por islas							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Fuerteventura	3 139	3 117	3 014	3 085	3 181	3 193	3 139	2 880
Gomera (La)	345	336	366	369	375	372	341	330
Gran Canaria	18 819	18 221	17 369	17 149	16 944	16 461	15 522	14 118
Hierro (El)	222	220	217	220	210	191	189	168
Lanzarote	4 119	4 095	4 107	4 156	4 110	3 995	3 973	3 771
Palma (La)	1 705	1 602	1 577	1 601	1 625	1580	1510	1403
Tenerife	21 071	20 746	20 420	20 719	20 713	19 921	18 887	17 393
CANARIAS	49 420	48 337	47 070	47 299	47 158	45 713	43 561	40 063

Fuente: Instituto Canario de Estadística

	Población infantil de 0 a 2 años por municipios							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
FUERTEVENTURA	3 139	3 117	3 014	3 085	3 181	3 193	3 139	2 880
Antigua	278	266	256	256	247	247	251	229
Betancuria	14	14	14	15	18	18	16	16
Oliva (La)	648	681	627	647	652	665	667	641
Pájara	646	620	589	603	641	651	624	586
Puerto del Rosario	1144	1143	1139	1155	1192	1185	1150	990
Tuineje	409	393	389	409	431	427	431	418

Fuente: Instituto Canario de Estadística

	Población infantil de 0 a 2 años por municipios							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
GOMERA (LA)	345	336	366	369	375	372	341	330
Agulo	17	13	15	12	14	13	6	7
Alajeró	43	43	41	37	37	38	28	26
Hermigua	25	27	27	30	24	26	18	17
San Sebastián de La Gomera	168	158	199	198	223	207	195	188
Valle Gran Rey	64	60	56	53	54	59	60	60
Vallehermoso	28	35	28	39	23	29	34	32

Fuente: Instituto Canario de Estadística

	Población infantil de 0 a 2 años por municipios							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
GRAN CANARIA	18 819	18 221	17 369	17 149	16 944	16 461	15 522	14 118
Agaete	101	108	107	112	112	103	97	101
Agüimes	849	834	806	796	778	746	726	697
Artenara	12	13	10	9	8	10	9	8
Arucas	788	726	799	774	811	809	745	711
Firgas	142	102	99	121	108	101	97	91
Gáldar	541	535	504	499	465	446	432	408
Ingenio	790	790	802	790	768	767	769	712
Mogán	566	549	471	480	488	482	475	430
Moya	141	129	144	163	166	137	117	124
Palmas de Gran Canaria (Las)	7 762	7 522	7 069	6 850	6 619	6 512	6 180	5 243
San Bartolomé de Tirajana	1212	1 164	1 092	1 097	1117	1 101	1 035	996
Aldea de San Nicolás (La)	128	129	127	133	140	134	130	121
Santa Brígida	316	316	286	306	289	289	230	243
Santa Lucía	1 954	1 952	1 829	1 904	1 934	1 873	1 797	1 614
Santa María de Guía	196	219	251	242	239	232	201	198
Tejeda	15	22	23	14	17	18	20	17
Telde	2 571	2 434	2 336	2 291	2 322	2 177	1 947	1 898
Teror	235	236	224	217	196	182	202	199
Valsequillo	246	224	176	169	180	171	156	137
Valleseco	82	61	71	53	56	44	40	52
Vega de San Mateo	172	156	143	129	131	127	117	118

Fuente: Instituto Canario de Estadística

	Población infantil de 0 a 2 años por municipios							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
HIERRO (EL)	222	220	217	220	210	191	189	168
Frontera	78	73	77	80	88	76	75	64
Pinar de El Hierro (El)	37	42	31	29	21	25	21	22
Valverde	107	105	109	111	101	90	93	82

Fuente: Instituto Canario de Estadística

	Población infantil de 0 a 2 años por municipios							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
LANZAROTE	4 119	4 095	4 107	4 156	4 110	3 995	3 973	3 771
Arrecife	1 711	1 744	1 725	1 770	1 807	1 793	1 827	1 677
Haría	79	81	88	90	84	82	88	102
San Bartolomé	514	501	528	534	481	500	493	441
Teguise	616	614	598	571	569	505	470	447
Tías	582	560	519	503	502	490	488	502
Tinajo	160	151	175	174	170	146	135	135
Yaiza	457	444	474	514	497	479	472	467

Fuente: Instituto Canario de Estadística

	Población infantil de 0 a 2 años por municipios							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PALMA (LA)	1 705	1 602	1 577	1 601	1 625	1 580	1 510	1 403
Barlovento	37	35	31	26	28	26	18	28
Breña Alta	177	169	150	148	144	140	138	133
Breña Baja	161	150	136	133	129	125	134	130
Fuencaliente	27	30	30	36	39	34	29	31
Garafía	23	19	18	23	31	35	33	35
Llanos de Aridane (Los)	439	419	434	451	429	451	422	392
Paso (El)	168	160	158	150	143	146	159	147
Puntagorda	45	52	46	43	41	43	48	40
Puntallana	43	39	43	43	61	55	48	40
San Andrés y Sauces	76	58	63	57	70	58	69	65
Santa Cruz de La Palma	273	250	248	264	286	259	231	199
Tazacorte	91	90	79	76	83	78	73	66
Tijarafe	34	37	41	52	44	43	39	36
Villa de Mazo	111	94	100	99	97	87	69	61

Fuente: Instituto Canario de Estadística

	Población infantil de 0 a 2 años por municipios							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
TENERIFE	21 071	20 746	20 420	20 719	20 713	19 921	18 887	17 393
Adeje	1 276	1 299	1 320	1 236	1 190	1 146	1 148	1 003
Arafo	110	110	106	105	119	110	101	76
Arico	178	159	153	177	189	179	165	145
Arona	1 978	1 974	1 896	2 032	2 003	1 945	1 820	1 696
Buenavista del Norte	107	96	100	104	94	93	80	70
Candelaria	694	702	674	710	703	658	609	548
Fasnia	45	44	47	44	43	46	48	44
Garachico	118	108	97	85	87	100	97	89
Granadilla de Abona	1 129	1 117	1 145	1 231	1 349	1 297	1 257	1 136
Guancha (La)	129	116	119	127	124	124	118	116
Guía de Isora	516	510	519	546	558	558	556	509
Güímar	537	492	495	477	474	459	414	449
Icod de Los Vinos	416	426	457	459	487	480	456	438
Laguna (La)	3 538	3 515	3 387	3 427	3 439	3 322	3 101	2 784

Matanza de Acentejo (La)	273	258	258	269	255	226	204	196
Orotava (La)	970	949	910	989	1013	1007	899	832
Puerto de la Cruz	496	590	589	573	612	545	517	452
Realejos (Los)	834	792	759	739	683	541	550	587
Rosario (El)	413	376	408	433	434	361	332	301
San Juan de la Rambla	126	118	115	111	105	96	93	80
San Miguel	496	496	525	598	576	619	550	531
Santa Cruz de Tenerife	4 607	4 464	4 367	4 321	4 228	4 078	3 939	3 600
Santa Úrsula	381	361	326	343	340	324	297	284
Santiago del Teide	192	190	185	203	220	255	251	256
Sauzal (El)	204	207	218	208	211	194	182	157
Silos (Los)	86	78	87	89	89	88	90	73
Tacoronte	634	636	585	553	534	529	501	458
Tanque (El)	60	64	66	59	57	59	58	57
Tegueste	268	253	259	229	242	251	244	227
Victoria de Acentejo (La)	237	230	230	218	223	206	185	176
Vilaflor	23	16	18	24	32	25	25	23

Fuente: Instituto Canario de Estadística

Sin duda, este descenso de población se explica en gran medida por la evolución decreciente que la tasa de natalidad ha presentado en los últimos años en el Estado español, en general, y en Canarias, en particular, situándose nuestra comunidad autónoma en los últimos puestos con relación a este indicador, tan solo por delante de Cantabria, Castilla y León, Galicia y Asturias.

2.3. Mapa de la oferta de plazas del primer ciclo de Educación Infantil en Canarias

A fecha 31 de agosto de 2021, en la comunidad autónoma de Canarias existían 241 centros educativos autorizados para impartir el primer ciclo de Educación Infantil, de los cuales 79 eran centros públicos, con una oferta de 5.490 plazas, y 162 centros privados, con una oferta de plazas que ascendía a 7.957. Son centros educativos autorizados todos aquellos que imparten el primer ciclo de Educación Infantil y cuentan con la correspondiente autorización por parte de la CEUCD, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Canarias.

PLAZAS AUTORIZADAS OFERTADAS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS AGOSTO 2021			
Población 0-2 Años (Enero 2021)	**Porcentaje de plazas autorizadas públicas**	**Porcentaje de plazas autorizadas privadas**	**Porcentaje total de plazas autorizadas**
40 063	13,7 % (5490 plazas)	19,9 % (7957 plazas)	**33,6 % (13447 plazas)**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa

Por titularidad de los centros, los datos globales nos indican una oferta de plazas en centros privados de educación infantil superior en casi seis puntos a la oferta de plazas en escuelas de educación infantil municipales, aunque esta diferencia se ha ido reduciendo en los últimos cinco cursos, durante los cuales se ha producido un aumento progresivo, tanto en el número de plazas como de centros disponibles, tanto privados (a excepción del último curso) como públicos, pero con un ritmo de crecimiento superior en el caso de estos últimos.

Curso	Centros públicos	Centros privados	TOTAL
2017-2018	60	160	**220**
2018-2019	59	162	**221**
2019-2020	66	164	**230**
2020-2021	70	166	**236**
2021-2022	79	162	**241**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa

Curso	Plazas públicas	Plazas privadas	TOTAL
2017-2018	4 093	8 052	**12 145**
2018-2019	4 057	8 082	**12 139**
2019-2020	4 620	8 124	**12 744**
2020-2021	4 844	8 160	**13 004**
2021-2022	5 490	7 957	**13 447**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa

Sin embargo, si se analizan los datos con mayor profundidad, se detectan claras diferencias entre islas, tanto en lo que a oferta de plazas se refiere como a su titularidad.

Porcentaje de plazas autorizadas de 0-2 años en Canarias

(2021)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa

PLAZAS POR ISLAS SEGÚN POBLACIÓN DE 0-2 AÑOS Y TITULARIDAD DEL CENTRO 2021										
	Población 0-2 años	Centros autorizados			Plazas autorizadas			Porcentaje de plazas autorizadas públicas	Porcentaje de plazas autorizadas privadas	Porcentaje total de plazas autorizadas
		Públicos	Privados	Total	Públicas	Privadas	Total			
Fuerteventura	**2 880**	4	4	8	327	149	476	11,3 %	5,2 %	16,5 %
Gomera (La)	**330**	3	0	3	110	0	110	33.3 %	0 %	33,3 %
Gran Canaria	**14 118**	26	53	79	2 290	2 842	5 132	16,2 %	20,1 %	36,3 %
Hierro (El)	**168**	0	0	0	0	0	0	0 %	0 %	0 %
Lanzarote	**3 771**	2	7	9	146	279	425	3,9 %	7,4 %	11,3 %
Palma (La)	**1403**	12	3	15	550	109	659	39.2 %	7.8 %	47 %
Tenerife	**17 393**	32	95	127	2 067	4 578	6 645	11,9 %	26,3 %	38,2 %
	40 063	**79**	**162**	**241**	**5 490**	**7 957**	**13 447**	**13,7 %**	**19,9 %**	**33,6 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa

En lo que se refiere al número de plazas totales, ambas islas capitalinas, junto con La Palma, superan la media de la comunidad autónoma, mientras que en Lanzarote, Fuerteventura y El Hierro la oferta de plazas totales no alcanza el 17 % de la población. También existen claras diferencias en cuanto a la titularidad de las plazas ofertadas, pues mientras que en Gran Canaria, Lanzarote y Tenerife es mayor la oferta de plazas privadas, en Fuerteventura, La Gomera y La Palma hay un predominio de plazas públicas. En el caso de El Hierro, a 31 de agosto de 2021, no contaba con ninguna plaza autorizada, ni pública, ni privada.

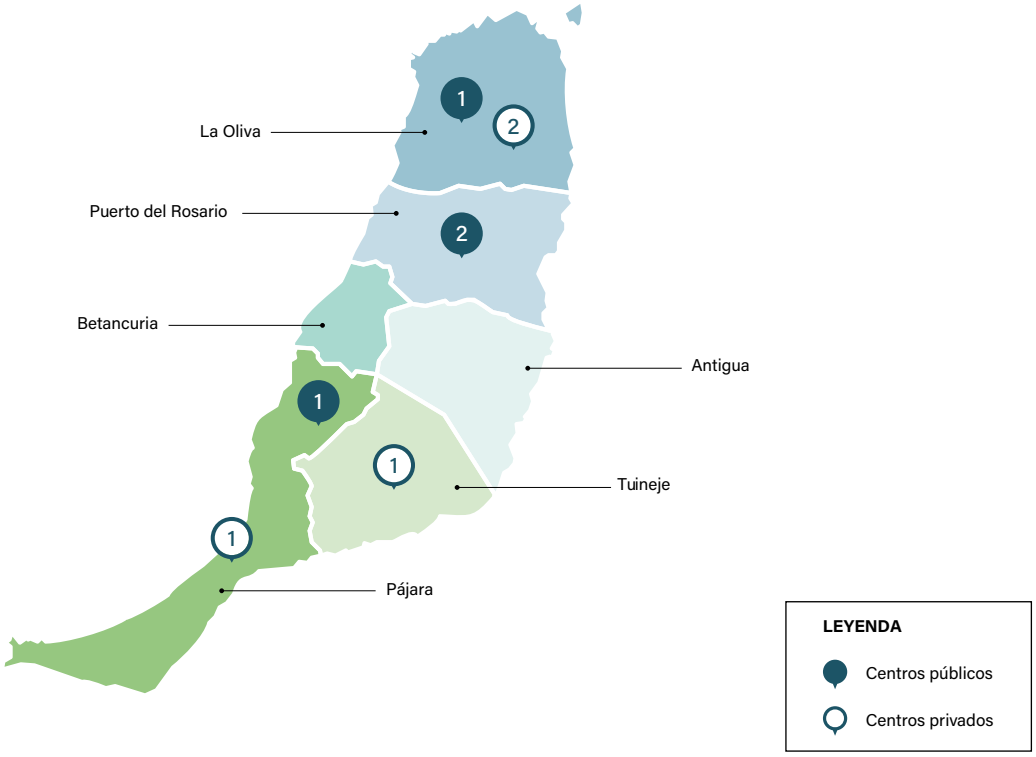
Cuando se analizan los datos municipales también se observan grandes diferencias entre unos municipios y otros dentro de una misma isla.

FUERTEVENTURA										
	Población 0-2 años	Centros autorizados			Plazas autorizadas			Porcentaje de plazas autorizadas públicas	Porcentaje de plazas autorizadas privadas	Porcentaje total de plazas autorizadas
		Públicos	Privados	Total	Públicas	Privadas	Total			
Antigua	**229**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Betancuria	**16**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Oliva (La)	**641**	1	2	**3**	96	71	**167**	15 %	11,1 %	**26,1 %**
Pájara	**586**	1	1	**2**	117	39	**156**	20 %	6,6 %	**26.6 %**
Puerto del Rosario	**990**	2	0	**2**	114	0	**114**	11,5 %	0 %	**11,5 %**
Tuineje	**418**	0	1	**1**	0	39	**39**	0	9,3 %	**9,3 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa

En Fuerteventura, la situación es muy desigual, con municipios cuya oferta supera el 26 % de la población (La Oliva y Pájara) y otros sin oferta de plazas (Antigua y Betancuria).

Fuerteventura

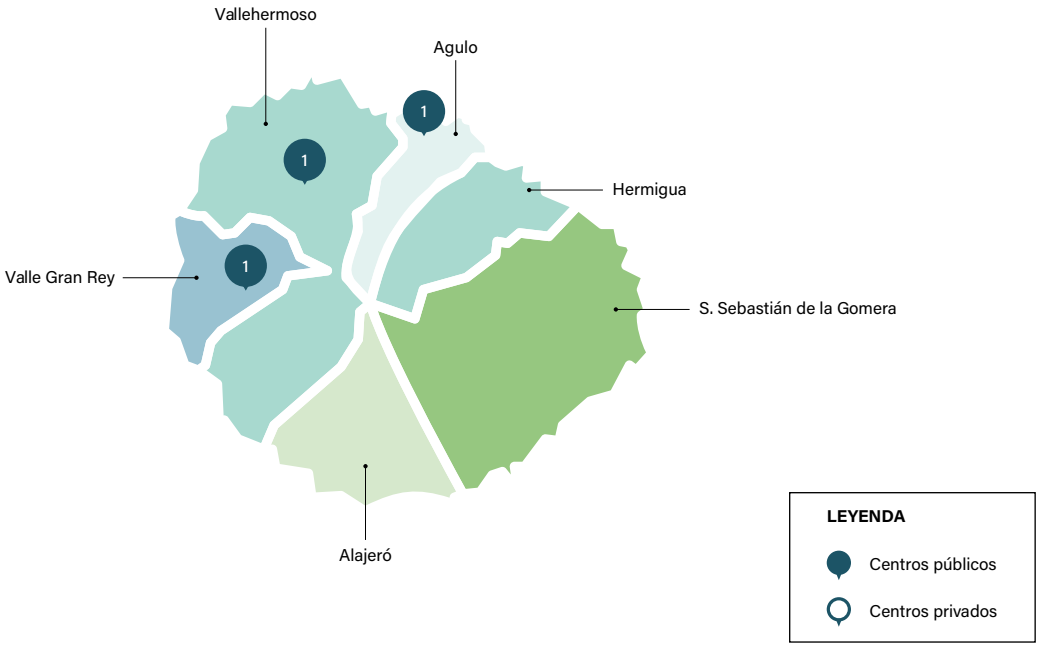


GOMERA (LA)										
	Población 0-2 años	Centros autorizados			Plazas autorizadas			Porcentaje de plazas autorizadas públicas	Porcentaje de plazas autorizadas privadas	Porcentaje total de plazas autorizadas
		Públicos	Privados	Total	Públicas	Privadas	Total			
Agulo	**7**	1	0	**1**	34	0	**34**	485,7 %	0 %	**485,7 %**
Alajeró	**26**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Hermigua	**17**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
San Sebastián de La Gomera	**188**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Valle Gran Rey	**60**	1	0	**1**	39	0	**39**	65 %	0 %	**65 %**
Vallehermoso	**32**	1	0	**1**	37	0	**37**	115,6 %	0 %	**115,6 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa

Llama especialmente la atención la situación de La Gomera, isla en la que existen tres municipios que no disponen de ninguna plaza para el primer ciclo de Educación Infantil, mientras que el número de plazas de dos de sus municipios supera el de la población de 0 a 2 años, entre los que se encuentran Agulo, que dispone de treinta y cuatro plazas para tan solo siete niños y niñas. Esta situación hace suponer que algunos municipios están dando cobertura a población de municipios colindantes.

La Gomera

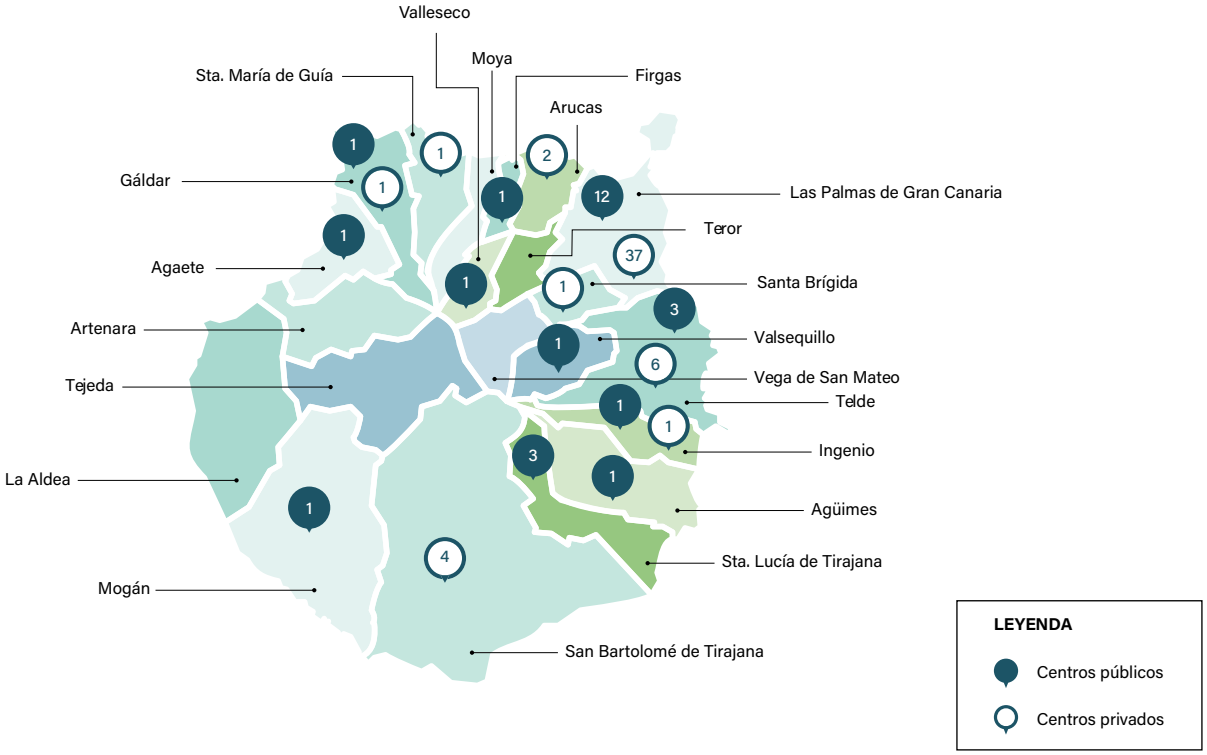


GRAN CANARIA										
	Población 0-2 años	Centros autorizados			Plazas autorizadas			Porcentaje de plazas autorizadas públicas	Porcentaje de plazas autorizadas privadas	Porcentaje total de plazas autorizadas
		Públicos	Privados	Total	Públicas	Privadas	Total			
Agaete	**101**	1	0	**1**	39	0	**39**	38,6 %	0 %	**38,6 %**
Agüimes	**697**	1	0	**1**	88	0	**88**	12,6 %	0 %	**12,6 %**
Aldea San Nicolás (La)	**121**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Artenara	**8**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Arucas	**711**	0	2	**2**	0	106	**106**	0 %	14,9 %	**14,9 %**
Firgas	**91**	1	0	**1**	70	0	**70**	76,9 %	0 %	**76,9 %**
Gáldar	**408**	1	1	**2**	119	24	**143**	29,2 %	5,9 %	**35 %**
Ingenio	**712**	1	1	**2**	70	39	**109**	9,8 %	5,5 %	**15,3**
Mogán	**430**	1	0	**1**	94	0	**94**	21,9 %	0 %	**21,9 %**
Moya	**124**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Palmas de Gran Canaria (Las)	**5243**	12	37	**49**	1180	2028	**3 208**	22,5 %	38,7 %	**61,2 %**
San Bartolomé de Tirajana	**996**	0	4	**4**	0	138	**138**	0 %	13,9 %	**13,9 %**
Santa Brígida	**243**	0	1	**1**	0	38	**38**	0 %	15,6 %	**15,6 %**
Santa Lucía	**1614**	3	0	**3**	233	0	**233**	14,4 %	0 %	**14,4 %**
Santa María de Guía	**198**	0	1	**1**	0	39	**39**	0 %	19,7 %	**19,7 %**
Tejeda	**17**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Telde	**1898**	3	6	**9**	305	430	**735**	16,1 %	22,6 %	**38,7 %**
Teror	**199**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0**
Valleseco	**52**	1	0	**1**	39	0	**39**	75 %	0 %	**75 %**
Valsequillo	**137**	1	0	**1**	53	0	**53**	38,7 %	0 %	**38,7 %**
Vega de San Mateo	**118**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa

En Gran Canaria, las diferencias entre municipios son aún mayores. Por ejemplo, en el caso de Firgas, Valleseco y Las Palmas de Gran Canaria la oferta supera el 60 % de la población, aunque en los dos primeros casos esta oferta es exclusivamente pública, mientras que en el segundo caso es mayor la oferta privada. Por otra parte, existen seis municipios que no cuentan con ninguna plaza para el primer ciclo de Educación Infantil.

Gran Canaria



HIERRO (EL)										
	Población 0-2 Años	Centros autorizados			Plazas autorizadas			Porcentaje de plazas autorizadas públicas	Porcentaje de plazas autorizadas privadas	Porcentaje total de plazas autorizadas
		Públicos	Privados	Total	Públicas	Privadas	Total			
Frontera	**64**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Pinar de El Hierro (El)	**22**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Valverde	**82**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa

A pesar de que en El Hierro habitan 168 menores de 3 años, es la única isla del archipiélago que no dispone de plazas autorizadas públicas o privadas en ninguno de sus municipios para este rango de edad.

El Hierro



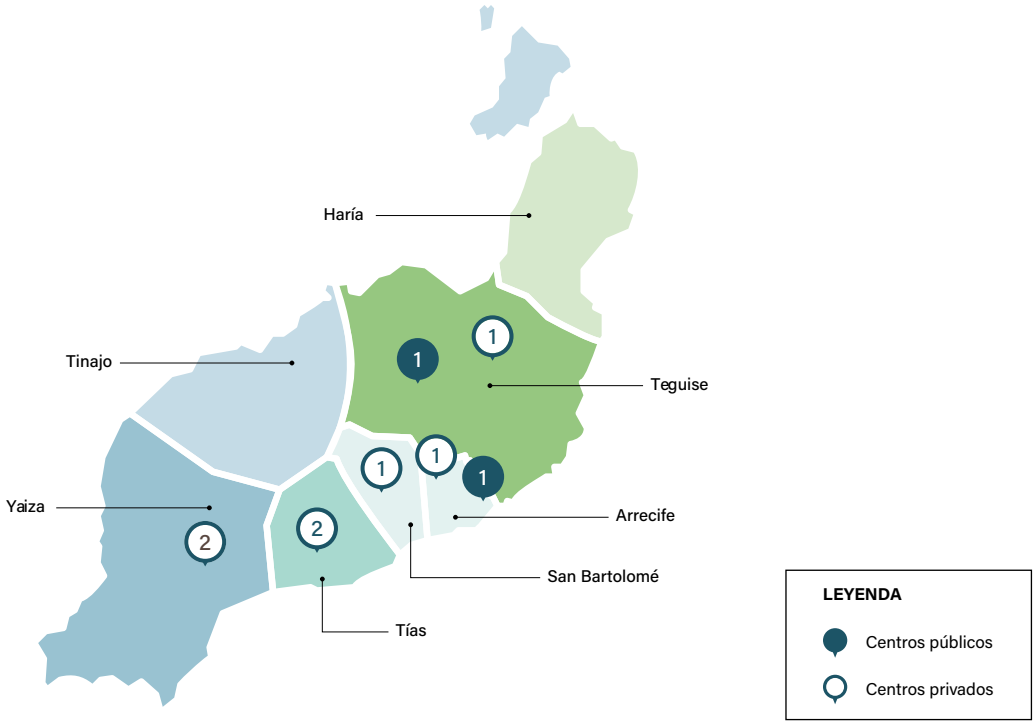


LANZAROTE										
	Población 0-2 Años	Centros autorizados			Plazas autorizadas			Porcentaje de plazas autorizadas públicas	Porcentaje de plazas autorizadas privadas	Porcentaje total de plazas autorizadas
		Públicos	Privados	Total	Públicas	Privadas	Total			
Arrecife	**1677**	1	1	**2**	97	32	**129**	5,8 %	1,9 %	**7,7 %**
Haría	**102**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
San Bartolomé	**441**	0	1	**0**	0	53	**53**	0 %	12 %	**12 %**
Teguise	**447**	1	1	**2**	49	39	**88**	11 %	8,7 %	**19,7 %**
Tías	**502**	0	2	**2**	0	78	**78**	0 %	15,5 %	**15,5 %**
Tinajo	**135**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Yaiza	**467**	0	2	**2**	0	77	**77**	0 %	16,5 %	**16,5 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa

En Lanzarote, en general, la oferta existente es bastante escasa, destacando la situación de Haría y Tinajo, que no cuentan con plazas públicas ni privadas, y la de Arrecife que, a pesar de que su población de 0 a 2 años casi cuadruplica la de San Bartolomé (siguiente municipio con más población), solo cuenta con plazas para atender a un 7,7 % de esta población.

Lanzarote

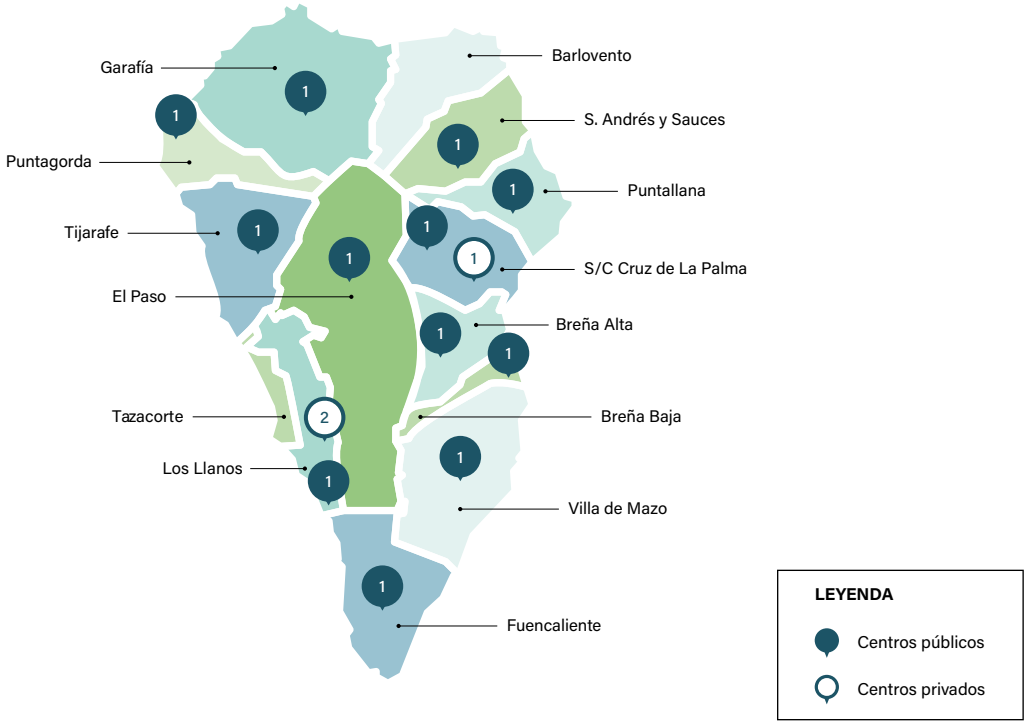


PALMA (LA)										
	Población 0-2 Años	Centros autorizados			Plazas autorizadas			Porcentaje de plazas autorizadas públicas	Porcentaje de plazas autorizadas privadas	Porcentaje total de plazas autorizadas
		Públicos	Privados	Total	Públicas	Privadas	Total			
Barlovento	**28**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Breña Alta	**133**	1	0	**1**	88	0	**88**	66,2 %	0 %	**66,2 %**
Breña Baja	**130**	1	0	**1**	78	0	**78**	60 %	0 %	**60 %**
Fuencaliente	**31**	1	0	**1**	10	0	**10**	32,3 %	0 %	**32,3 %**
Garafía	**35**	1	0	**1**	10	0	**10**	28,6 %	0 %	**28,6 %**
Llanos de Aridane (Los)	**392**	1	2	**3**	78	99	**177**	19,9 %	25,3 %	**45,2 %**
Paso (El)	**147**	1	0	**1**	64	0	**64**	43,5 %	0 %	**43,5 %**
Puntagorda	**40**	1	0	**1**	25	0	**25**	62,5 %	0 %	**62,5 %**
Puntallana	**40**	1	0	**1**	39	0	**39**	97,5 %	0 %	**97,5 %**
San Andrés y Sauces	**65**	1	0	**1**	43	0	**43**	66,2 %	0 %	**66,2 %**
Santa Cruz de la Palma	**199**	1	1	**2**	39	10	**49**	19,6 %	5 %	**24,6 %**
Tazacorte	**66**	0	0	**0**	0	0	**0**	0 %	0 %	**0 %**
Tijarafe	**36**	1	0	**1**	37	0	**37**	102,8 %	0 %	**102,8 %**
Villa de Mazo	**61**	1	0	**1**	39	0	**39**	63,9 %	0 %	**63,9 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa

La Palma es la isla con el mayor porcentaje medio de plazas ofertadas, situación que se ve reflejada en la mayoría de sus municipios. En diez de los catorce municipios la oferta supera el 30 % de la población, y en nueve de ellos se supera el 40 %. Además, hay que destacar que en todos estos casos, a excepción de Los Llanos de Aridane, la oferta es exclusivamente pública. Entre los municipios restantes se encuentran Barlovento y Tazacorte, que no cuentan con plazas autorizadas, y Garafía y Santa Cruz de La Palma cuya oferta de plazas solo podría dar respuesta al 28,6 % y 24,6 % de su población, respectivamente.

La Palma


Garafía
Barlovento
S. Andrés y Sauces
Puntagorda
Puntallana
Tijarafe
S/C Cruz de La Palma
El Paso
Breña Alta
Tazacorte
Breña Baja
Los Llanos
Villa de Mazo
Fuencaliente
LEYENDA
Centros públicos
Centros privados

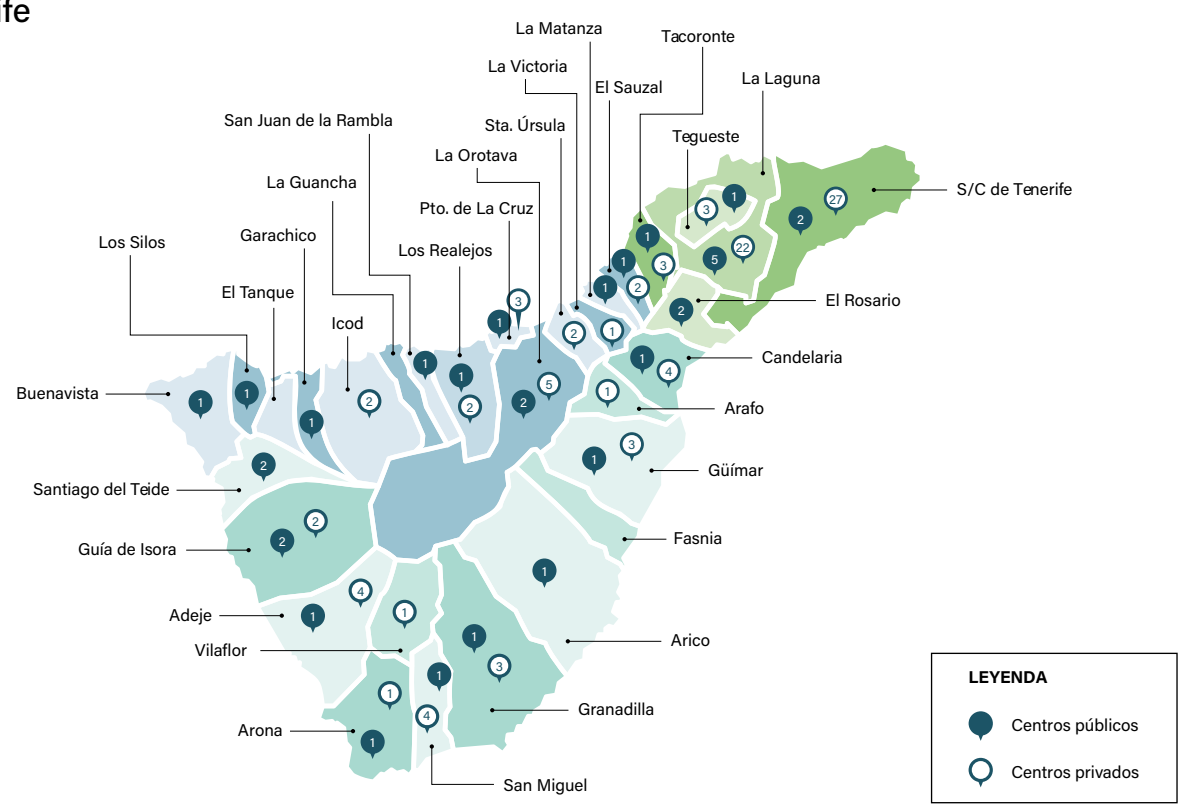
TENERIFE										
	Población 0-2 años	Centros autorizados			Plazas autorizadas			Porcentaje de plazas autorizadas públicas	Porcentaje de plazas autorizadas privadas	Porcentaje total de plazas autorizadas
		Públicos	Privados	Total	Públicas	Privadas	Total			
Adeje	1003	1	4	5	83	322	405	8,3 %	32,1 %	40,4 %
Arafo	76	0	1	1	0	78	78	0 %	102,6 %	102,6 %
Arico	145	1	0	1	39	0	39	26,9 %	0 %	26,9 %
Arona	1696	1	1	2	86	23	109	5,1 %	1,4 %	6,4 %
Buenavista del Norte	70	1	0	1	36	0	36	51,4 %	0 %	51,4 %
Candelaria	548	1	4	5	39	227	266	7,1 %	41,4 %	48,5 %
Fasnia	44	0	0	0	0	0	0	0 %	0 %	0 %
Garachico	89	1	0	1	29	0	29	32,6 %	0 %	32,6 %
Granadilla de Abona	1136	1	3	4	114	167	281	10 %	14,7 %	24,7 %
Guancha (La)	116	0	0	0	0	0	0	0 %	0 %	0 %
Guía de Isora	509	2	2	4	192	49	241	37,7 %	9,6 %	47,3 %
Güímar	449	1	3	4	86	108	194	19,2 %	24,1 %	43,2 %
Icod de los Vinos	438	0	2	2	0	79	79	0 %	18 %	18 %
Laguna (La)	2784	5	22	27	283	956	1 239	10,2 %	34,3 %	44,5 %
Matanza de Acentejo (La)	196	1	0	1	125	0	125	63,8 %	0 %	63,8 %
Orotava (La)	832	2	5	7	205	152	357	24,6 %	18,3 %	42.9 %
Puerto de la Cruz	452	1	3	4	39	126	165	8,6 %	27,9 %	36,5 %
Realejos (Los)	587	1	2	3	39	155	194	6,6 %	26,4 %	33 %
Rosario (El)	301	2	0	2	163	0	163	54,2 %	0 %	54,2 %
San Juan de la Rambla	80	1	0	1	39	0	39	48,8 %	0 %	48,8 %
San Miguel de Abona	531	1	4	5	94	203	297	17,7 %	38,2 %	55,9 %
Santa Cruz de Tenerife	3600	2	27	29	140	1469	1 609	3,9 %	40,8 %	44,7 %

Santa Úrsula	**284**	0	2	**2**	0	78	**78**	0	27,5 %	**27,5 %**
Santiago del Teide	**256**	2	0	**2**	49	0	**49**	19,1 %	0 %	**19,1 %**
Sauzal (El)	**157**	1	2	**3**	39	62	**101**	24,8	39,5 %	**64,3 %**
Silos (Los)	**73**	1	0	**1**	39	0	**39**	53,4 %	0 %	**53,4 %**
Tacoronte	**458**	1	3	**4**	70	113	**183**	15,3 %	24,7 %	**40 %**
Tanque (El)	**57**	0	0	**0**	0	0	**0**	0	0 %	**0 %**
Tegueste	**227**	1	3	**4**	39	102	**141**	17,2 %	44,9 %	**62,1 %**
Victoria de Acentejo (La)	**176**	0	1	**1**	0	70	**70**	0	39,8 %	**39,8 %**
Vilaflor	**23**	0	1	**1**	0	39	**39**	0	169,6 %	**169,6 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa

Tal como sucede en Gran Canaria, en la isla de Tenerife existen municipios con una oferta de plazas superior al 60 % (Arafo, La Matanza, El Sauzal y Tegueste) e incluso, como sucede en Vilaflor, que cuentan con una número de plazas superior a la población de 0 a 2 años residente en el municipio, mientras que hay tres municipios que no cuentan con plazas para el primer ciclo de Educación Infantil o que, como es el caso de Arona, la oferta no supera el 7 % de la población, a pesar de ser uno de los municipios con mayor número de niños y niñas de entre 0 y 2 años residentes en él.

Tenerife



2.4. Tasa neta de escolarización

Para el cálculo de la tasa neta de escolarización, se han comparado los datos del alumnado matriculado, recogidos en la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional, para los últimos cuatro cursos escolares, con la población menor de 3 años existente en el padrón municipal del Instituto Canario de Estadística a 1 de enero del segundo año de cada uno de los cursos analizados. No se dispone de datos de alumnado matriculado por municipios, ni siquiera por islas, por lo cual solo se puede calcular la tasa de escolarización por provincias, que es el máximo nivel de concreción con el que se cuenta en los datos ofrecidos por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Teniendo en cuenta el aumento del número de plazas de Educación Infantil frente a la disminución de la población de 0 a 2 años ocurrido en los últimos años, sería de esperar que el porcentaje de escolarización hubiera aumentado progresivamente, al disponer de una mayor oferta de plazas escolares para una menor población demandante. Sin embargo, los datos no confirman esta hipótesis, pues, a pesar de que en Canarias las plazas de Educación Infantil desde el curso 2017-2018 hasta el 2020-2021 han aumentado más de un 7 %, la tasa de escolarización no aumenta más de un 2 % para el primer ciclo de esta etapa. De hecho, durante el curso 2020-2021, con la oferta de plazas disponibles se podría haber atendido al 32,5 % de la población de 0 a 2 años y, sin embargo, solo se atendió a un 25,4 %. Este hecho no significa necesariamente que exista una baja demanda, sino que muy probablemente sea un reflejo, tal como se recoge en el apartado «Acceso a los servicios de educación infantil», de la dificultad que presentan muchas familias para costear el centro de educación infantil, a pesar de tener necesidad del mismo, debido a la escasez de plazas públicas, o bien a no disponer de plazas cerca de sus domicilios, a causa del reparto desigual de las plazas ofertadas entre los diferentes municipios.

TASA DE ESCOLARIZACIÓN EN CANARIAS
PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021
Centros públicos	8,8 %	10,6 %	10,9 %	11,6 %
Centros privados	12,7 %	13,3 %	13,1 %	13,8 %
TOTAL	**21,5 %**	**23,9 %**	**24 %**	**25,4 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Canario de Estadística.

2.4.1. Tasa neta de escolarización en la provincia de La Palmas

TASA DE ESCOLARIZACIÓN EN LA PROVINCIA DE LAS PALMAS PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL				
	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021
Centros públicos	8,1 %	10,2 %	10,7 %	11,5 %
Centros privados	9,7 %	9,7 %	9,7 %	10,4 %
TOTAL	**17,8 %**	**19,9 %**	**20,4 %**	**21,9 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Canario de Estadística.

2.4.2. Tasa neta de escolarización en la provincia de Santa Cruz de Tenerife

TASA DE ESCOLARIZACIÓN EN LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ DE TENERIFE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL				
	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021
Centros públicos	9,6 %	11 %	11,2 %	11,7 %
Centros privados	15,9 %	17,1 %	16,9 %	17,5 %
TOTAL	**25,4 %**	**28,1 %**	**28,1 %**	**29,2 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Canario de Estadística.

Como era previsible, teniendo en cuenta la oferta de plazas existente en cada una de las provincias, se observa una tasa de escolarización superior en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, con una diferencia de aproximadamente diez puntos porcentuales respecto a la provincia de Las Palmas.

2.4.3. Comparativa con otras comunidades autónomas

Para poder realizar una comparativa de la tasa de escolarización a nivel nacional, ha sido necesario recurrir a los datos de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Hay que tener en cuenta que, en este caso, los datos de población que se tienen en consideración son los recogidos por el INE, los cuales presentan una ligera variación respecto a los datos del ISTAC, empleados para el desarrollo de los anteriores apartados.

Atendiendo a la tasa media de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil a nivel nacional durante los últimos cuatro cursos escolares, se observa una tendencia positiva desde el curso 2017-2018 hasta el 2019-2020. Sin embargo, entre el curso 2019-2020 y el 2020-2021, presenta una disminución de más de cinco puntos porcentuales, no superando en ningún caso el 42 %.

TASA DE ESCOLARIZACIÓN NACIONAL EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL			
Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021
38,3 %	39,6 %	41,1 %	36 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Canario de Estadística.

Si se compara la tasa neta de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil entre las diferentes regiones, se observan notables diferencias. En el caso de la comunidad autónoma de Canarias, a pesar de que se observa un crecimiento positivo en los últimos años, durante el curso 2020-2021 aún se situaba en los últimos puestos en la comparación con el resto de comunidades autónomas, con una diferencia superior a doce puntos porcentuales con respecto al promedio nacional.

Estas diferencias se van reduciendo a medida que se avanza en cada uno de los cursos que componen el primer ciclo de esta etapa, tal como se observa en la siguiente tabla, en la que se recogen, como ejemplo, los datos correspondientes al curso 2020-2021, desapareciendo prácticamente en el segundo ciclo, cuya tasa de escolarización en todas las comunidades autónomas, durante los tres últimos cursos, ha superado el 90 %, debido muy probablemente a la oferta de plazas suficientes y la gratuidad de estas.

TASA DE ESCOLARIZACIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS CURSO 2020-2021				
	Porcentaje alumnado de primer ciclo	Porcentaje alumnado menor 1 año	Porcentaje alumnado de 1 año	Porcentaje alumnado de 2 años
TOTAL NACIONAL	36 %	11 %	37,8 %	56,4 %
Andalucía	43,1 %	13,3 %	46,6 %	66,4 %
Aragón	31,3 %	8,7 %	32,8 %	49,8 %
Asturias, Principado de	23,8 %	10,4 %	25 %	33,5 %
Baleares, Islas	24,3 %	6,9 %	25,6 %	38,6 %
Canarias	23,7 %	8,7 %	23,2 %	37,1 %
Cantabria	29,6 %	2 %	9,3 %	72,3 %
Castilla y León	18,5 %	4,6 %	20 %	29,3 %
Castilla la Mancha	26,1 %	6,8 %	26,8 %	42,1 %
Cataluña	34,1 %	8,4 %	37,6 %	53,3 %
Comunidad Valenciana	35,3 %	8,3 %	35,4 %	59,2 %
Extremadura	27,2 %	7,3 %	28,2 %	44,7 %
Galicia	42,9 %	17,1 %	46,6 %	62,5 %
Madrid	45,9 %	18,3 %	49,9 %	66,6 %
Murcia	17,8 %	4,5 %	19,2 %	28,4 %
Navarra	26,2 %	6,5 %	29 %	41,1 %
País Vasco	50,3 %	14,4 %	42,7 %	89,6 %
Rioja, La	41,3 %	10,7 %	47 %	64,6 %
Ceuta	19,1 %	3 %	14,5 %	37,4 %
Melilla	24,8 %	6,6 %	19,1 %	43,7 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Canario de Estadística.

2.5. Acceso a los servicios de cuidado infantil

Atendiendo a las estadísticas oficiales, se observan claras diferencias en el acceso a las enseñanzas del primer ciclo de Educación Infantil en función de las características personales, sociales o culturales de las familias.

A continuación, se recogen datos provenientes del módulo «Acceso a los Servicios» de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística (INE). Este módulo corresponde a la edición del año 2016, y recoge información del perfil de las familias y el acceso a los servicios de cuidado infantil. A pesar de que en estos servicios se incluyen centros y servicios diferentes a las escuelas de educación infantil, y que los datos disponibles corresponden al 2016 (pues este módulo no se ha repetido en ninguna de las posteriores ediciones de la ECV), los datos analizados resultan de utilidad para llevar a cabo una aproximación a la realidad educativa de nuestro país respecto a esta etapa.

2.5.1. Familias en riesgo de pobreza o exclusión social

En Canarias, el 36,3 % de la población se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social (casi diez puntos por encima de la media nacional), según el indicador AROPE, empleado en la encuesta de Condiciones de Vida, del INE, según el cual una persona presenta riesgo de pobreza o exclusión social cuando se encuentra en alguna de las siguientes situaciones:

- En riesgo de pobreza (por debajo del 60 % de la mediana de los ingresos por unidad de consumo).
- En carencia material severa (con carencia en al menos cuatro conceptos de una lista de nueve).
- En hogares sin empleo o con baja intensidad en el empleo (hogares en los que sus miembros en edad de trabajar lo hicieron menos del 20 % del total de su potencial de trabajo durante el año de referencia).

Analizando los últimos datos disponibles en relación con cada una de las variables consideradas para determinar el riesgo de pobreza o exclusión, encontramos los siguientes porcentajes:

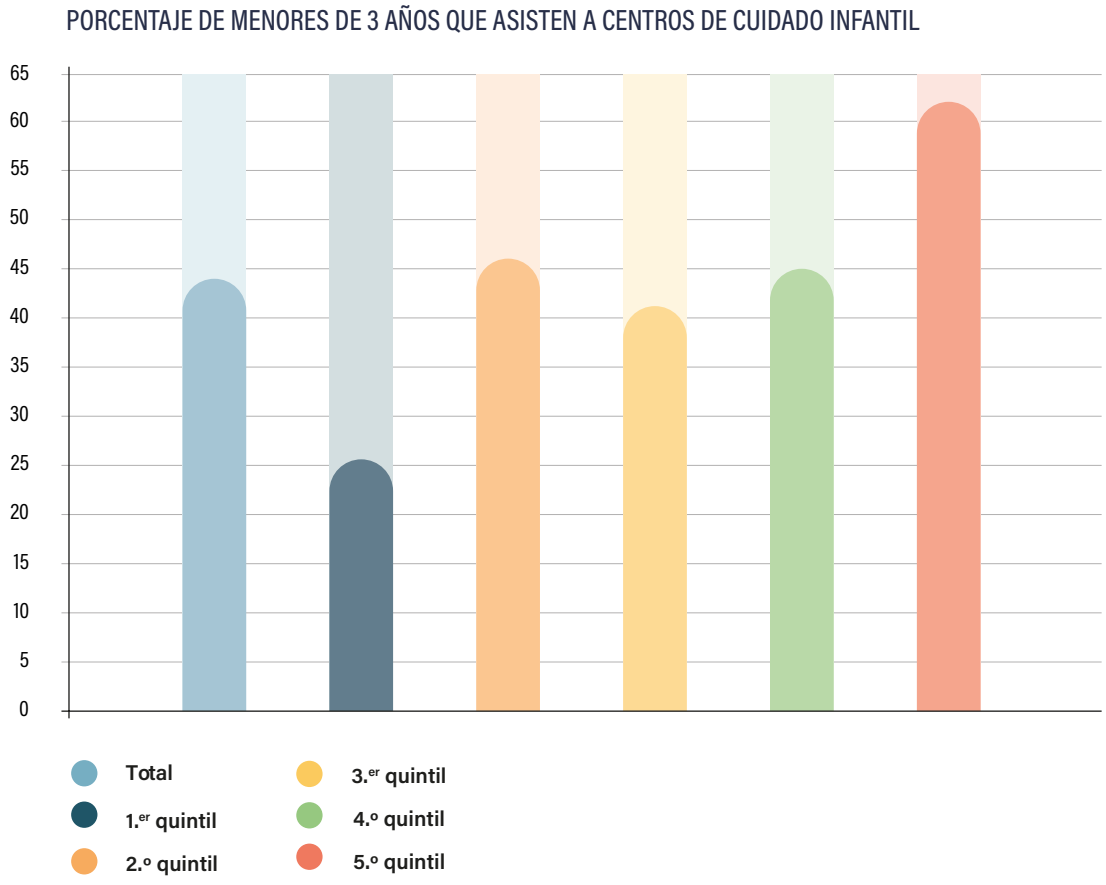
	Año 2020		
	Porcentaje de población con ingresos por unidad de consumo inferiores 60 % (renta año anterior)	Con carencia material severa	Personas menores de 60 años que viven en hogares sin empleo o con baja intensidad
CANARIAS	29,9 %	10,7 %	15,3 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística

2.5.2. Perfil de las familias que acceden a los servicios de cuidado infantil

	AÑO 2016	
	Niños/as menores de 3 años	Asisten a centros de cuidado infantil
TOTAL	1 418 100	43,70 %
1.er quintil	321 000	26,30 %
2.º quintil	229 200	46,40 %
3.er quintil	279 000	41,60 %
4.º quintil	310 500	44,80 %
5.º quintil	278 500	62,50 %

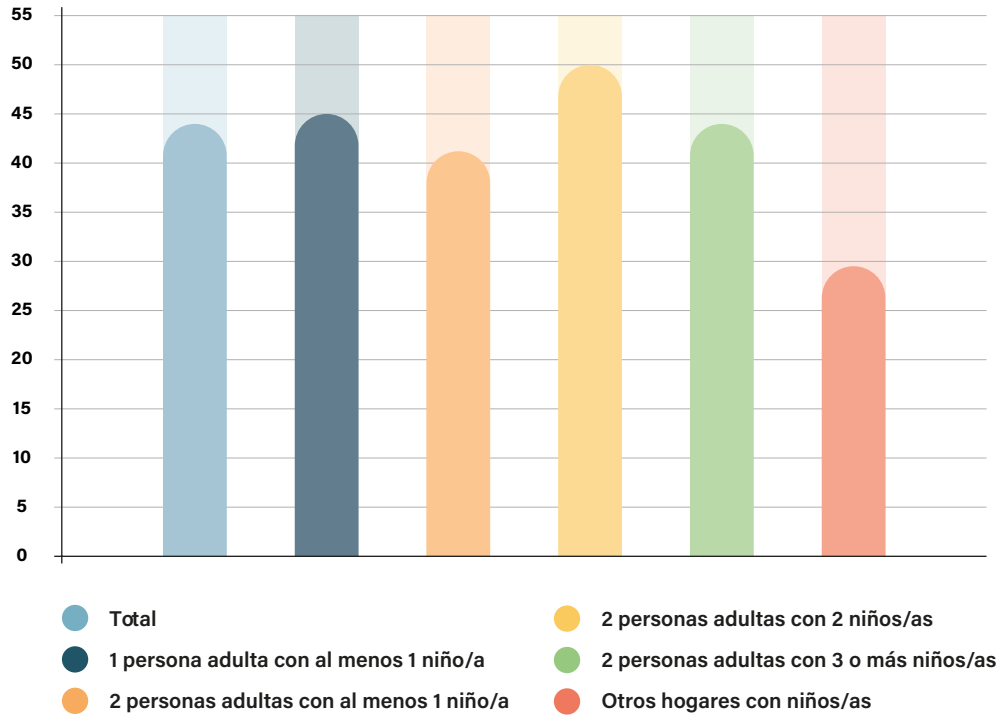
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE



	AÑO 2016	
	Niños/as menores de 3 años	Asisten a centros de cuidado infantil
TOTAL	1 418 100	43,7 %
Un adulto con al menos un niño/a	52 300	45,4 %
Dos adultos con un niño/a	510 000	41,4 %
Dos adultos con dos niños/as	558 000	49,9 %
Dos adultos con tres o más niños/as	133 100	43,9 %
Otros hogares con niños/as	164 000	29,1 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

PORCENTAJE DE MENORES DE 3 AÑOS QUE ASISTEN A CENTROS DE CUIDADO INFANTIL



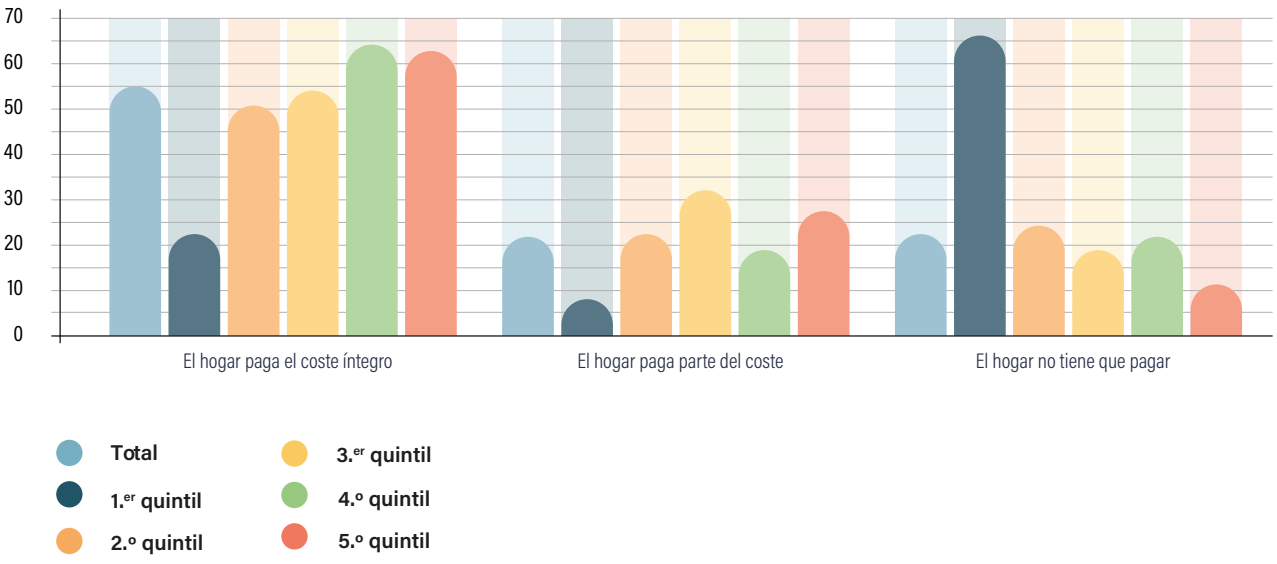
Prácticamente no existen diferencias en cuanto al tipo de familia, pero sí en cuanto a la renta, siendo especialmente notoria entre los dos quintiles extremos, con una participación del 26,3 % y 62,5 %, respectivamente.

2.5.3. Asunción del coste del servicio

	AÑO 2016		
	El hogar paga el coste íntegro	El hogar paga una parte del coste	El hogar no tiene que pagar
TOTAL	54,60 %	22,50 %	22,20 %
1.er quintil	27,30 %	7,30 %	65,40 %
2.º quintil	50,30 %	23,60 %	24,20 %
3.er quintil	53,10 %	31,10 %	13,50 %
4.º quintil	64,20 %	19,30 %	16,40 %
5.º quintil	63,70 %	25,90 %	10,40 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

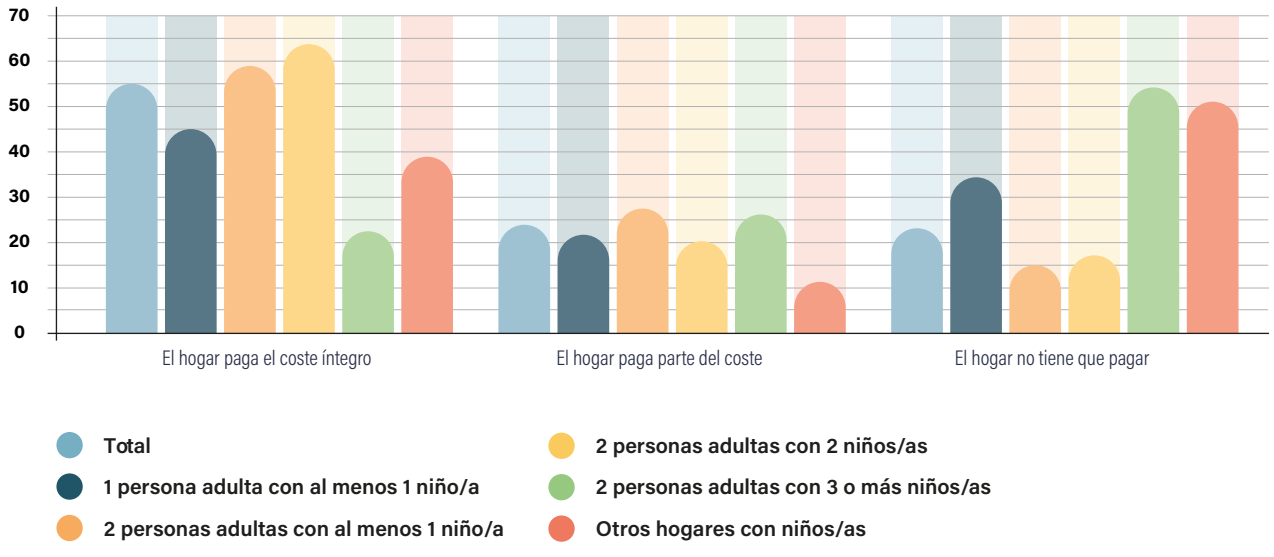
PORCENTAJE DE MENORES DE 3 AÑOS EN FUNCIÓN DE LA ASUNCIÓN DEL COSTE POR PARTE DE LAS FAMILIAS



	AÑO 2016		
	El hogar paga el coste íntegro	El hogar paga una parte del coste	El hogar no tiene que pagar
TOTAL	54,60 %	22,50 %	22,20 %
Un adulto con al menos un niño/a	45,00 %	21,40 %	33,60 %
Dos adultos con un niño/a	58,00 %	27,70 %	14,30 %
Dos adultos con dos niños/as	62,90 %	19,70 %	15,70 %
Dos adultos con tres o más niños/as	20,10 %	26,80 %	53,10 %
Otros hogares con niños/as	37,80 %	10,90 %	51,30 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

PORCENTAJE DE MENORES DE 3 AÑOS EN FUNCIÓN DE LA ASUNCIÓN DEL COSTE POR PARTE DE LAS FAMILIAS

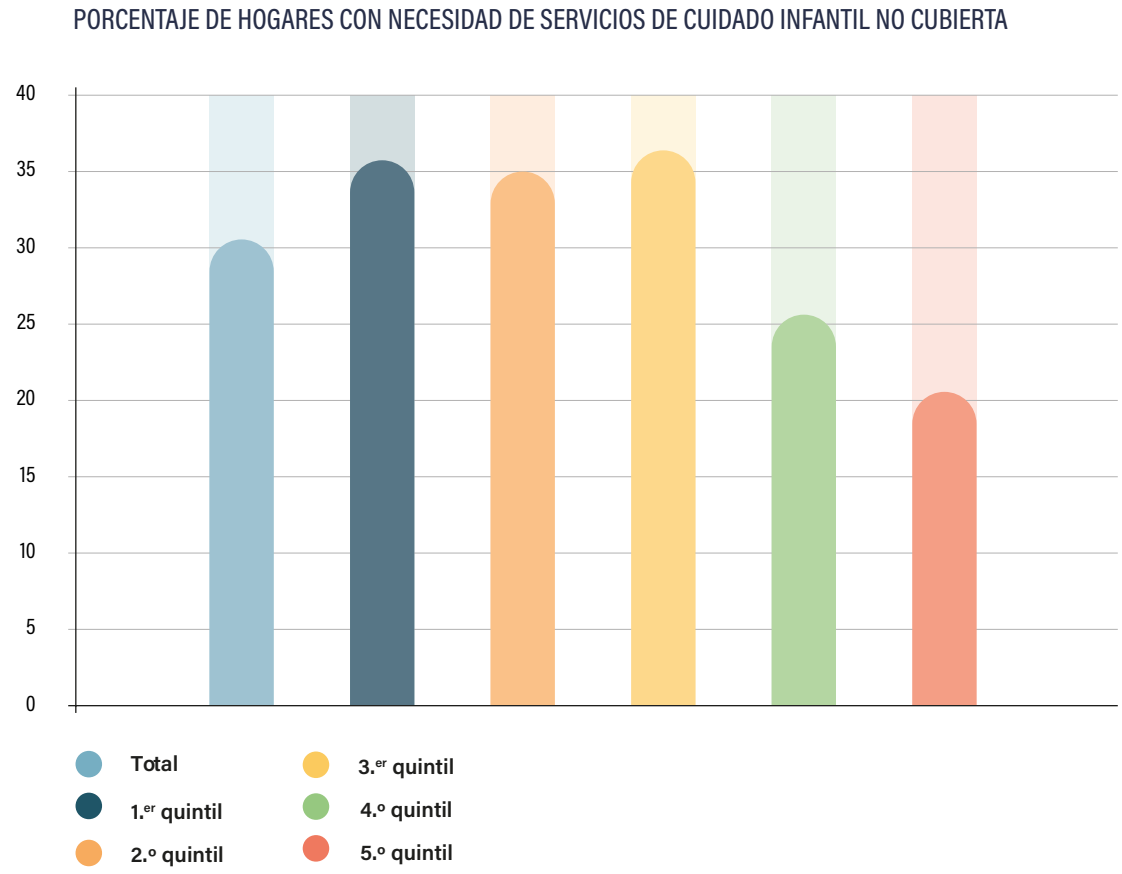


Con respecto a quién asume el coste del servicio, resulta llamativo observar cómo el segundo quintil presenta una configuración similar al resto de los quintiles situados por encima de este, a pesar de contar con unas necesidades superiores. Este hecho puede llevar a pensar que las políticas públicas desarrolladas con carácter compensatorio se focalizan, de forma prioritaria, en el primer quintil de renta, siendo este el único en el que el porcentaje de hogares que no pagan el servicio es superior al de los hogares que deben pagar el coste íntegro. Este carácter compensatorio también parece extenderse a las familias numerosas que acceden a los servicios gratuitos en más de la mitad de los casos.

2.5.4. Hogares que presentan necesidad no cubierta de servicios de cuidado infantil

	AÑO 2016	
	Número de hogares con necesidad no cubierta de servicios de cuidado infantil	Porcentaje de hogares con necesidad no cubierta de servicios de cuidado infantil
TOTAL	402 700	30,90 %
1.er quintil	106 500	35,90 %
2.º quintil	78 900	35,40 %
3.er quintil	96 600	36,90 %
4.º quintil	72 100	25,60 %
5.º quintil	48 500	20,30 %

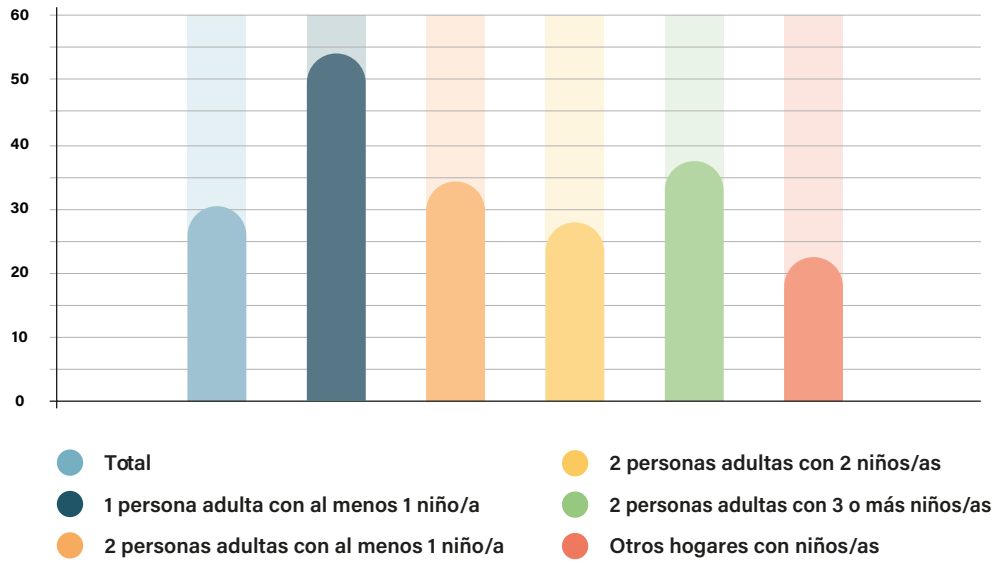
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE



	AÑO 2016	
	Hogares con necesidad no cubierta de servicios de cuidado infantil	Porcentaje de hogares con necesidad no cubierta de servicios de cuidado infantil
TOTAL	402 700	30,90 %
Un adulto con al menos un niño/a	26 500	53,60 %
Dos adultos con un niño/a	170 300	33,40 %
Dos adultos con dos niños/as	132 300	27,40 %
Dos adultos con tres o más niños/as	42 500	37,10 %
Otros hogares con niños/as	31 100	21,60 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

PORCENTAJE DE HOGARES CON NECESIDAD DE SERVICIOS DE CUIDADO INFANTIL NO CUBIERTA



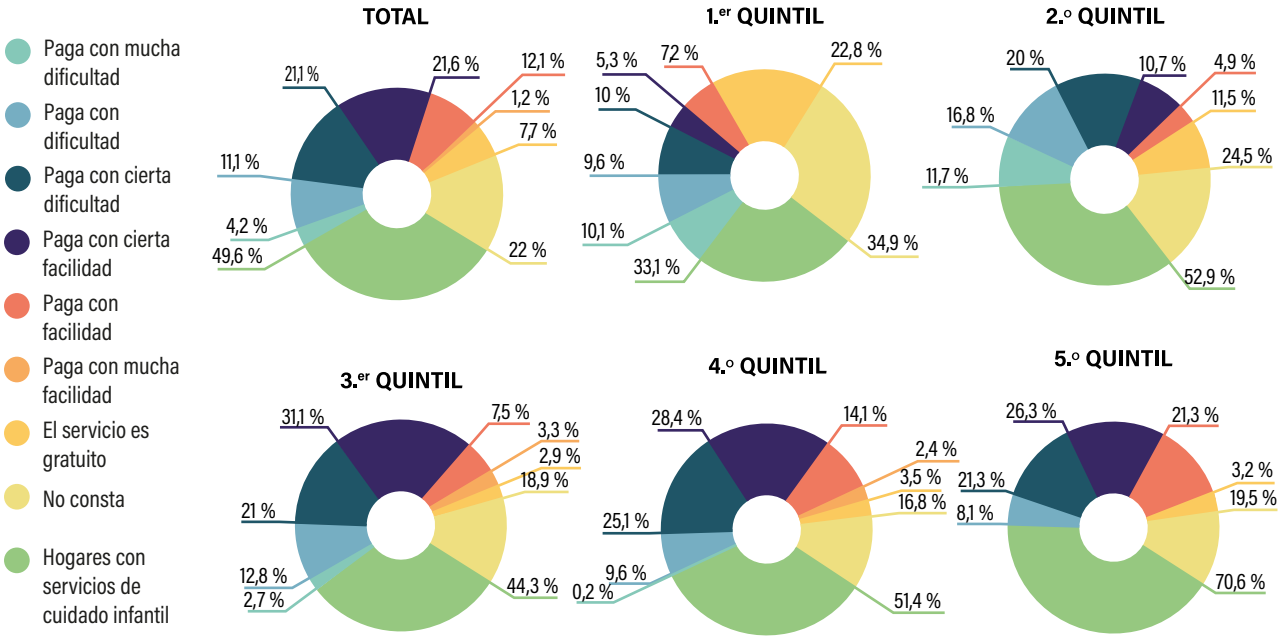
Se podría pensar que el bajo porcentaje de hogares situados en el primer quintil que hacen uso de los servicios de cuidado infantil (a pesar de que un 72'7 % de aquellos que sí hacen uso de estos no los costean o lo hacen solo en parte), guarda relación con la menor necesidad familiar de estos servicios. Sin embargo, los datos existentes no confirman esta hipótesis, demostrando lo contrario, que las familias con menor nivel de renta (los tres primeros quintiles) son las que en mayor medida manifiestan no tener cubiertas su necesidad de servicios de cuidado infantil, conjuntamente con las familias monoparentales.

2.5.5. Hogares que presentan dificultad para cubrir las necesidades de servicios de cuidado infantil

	AÑO2016								
	Hogares con servicios de cuidado infantil	Paga con mucha dificultad	Paga con dificultad	Paga con cierta dificultad	Paga con cierta facilidad	Paga con facilidad	Paga con mucha facilidad	El servicio es gratuito	No consta
TOTAL	49,6 %	4,20 %	11,10 %	20,10 %	21,60 %	12,10 %	1,20 %	7,70 %	22,00 %
1.er quintil	33,1 %	10,10 %	9,60 %	10,00 %	5,30 %	7,20 %	0,00 %	22,80 %	34,90 %
2.º quintil	52,9 %	11,70 %	16,80 %	20,00 %	10,70 %	4,90 %	0,00 %	11,50 %	24,50 %
3.er quintil	44,3 %	2,70 %	12,80 %	21,00 %	31,10 %	7,50 %	3,30 %	2,90 %	18,90 %
4.º quintil	51,4 %	0,20 %	9,60 %	25,10 %	28,40 %	14,10 %	2,40 %	3,50 %	16,80 %
5.º quintil	70,6 %	0,00 %	8,10 %	21,30 %	26,30 %	21,30 %	0,30 %	3,20 %	19,50 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

PORCENTAJE DE HOGARES EN FUNCIÓN DE LA DIFICULTAD PARA CUBRIR LAS NECESIDADES DE SERVICIOS DE CUIDADO INFANTIL

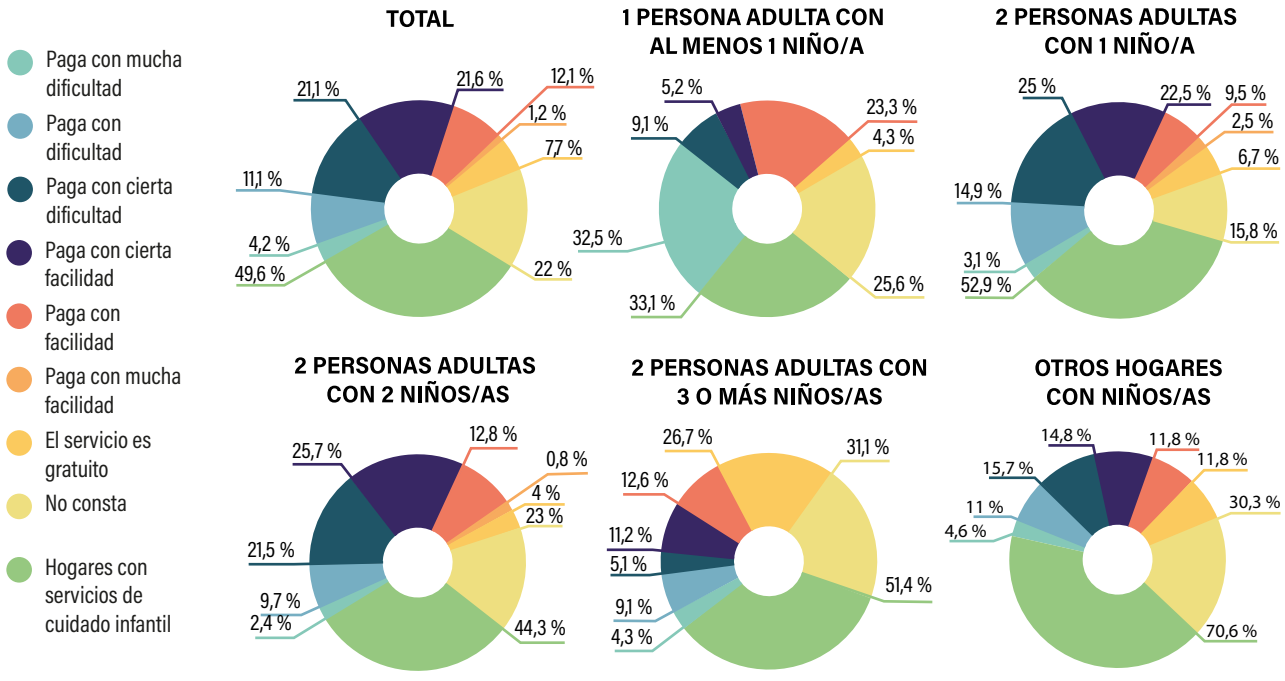


En coherencia con los datos presentados anteriormente, se observa que son los hogares con rentas inferiores (primer y segundo quintil), los hogares monoparentales y los compuestos por familias numerosas los que más dificultades presentan para cubrir sus necesidades de servicios de cuidado infantil.

	AÑO 2016								
	Hogares con servicio de cuidado infantil	Paga con mucha dificultad	Paga con dificultad	Paga con cierta dificultad	Paga con cierta facilidad	Paga con facilidad	Paga con mucha facilidad	El servicio es gratuito	No consta
TOTAL	49,6 %	4,20 %	11,10 %	20,10 %	21,60 %	12,10 %	1,20 %	7,70 %	22,00 %
Un adulto con al menos un niño/a	33,1 %	32,50 %	0,10 %	9,10 %	5,20 %	23,30 %	0,00 %	4,30 %	25,60 %
Dos adultos con un niño/a	52,9 %	3,10 %	14,90 %	25,00 %	22,50 %	9,50 %	2,50 %	6,70 %	15,80 %
Dos adultos con dos niños/as	44,3 %	2,40 %	9,70 %	21,50 %	25,70 %	12,80 %	0,80 %	4,00 %	23,00 %
Dos adultos con tres o más niños/as	51,4 %	4,30 %	9,10 %	5,10 %	11,20 %	12,60 %	0,00 %	26,70 %	31,10 %
Otros hogares con niños/as	70,6 %	4,60 %	11,00 %	15,70 %	14,80 %	11,80 %	0,00 %	11,80 %	30,30 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

PORCENTAJE DE HOGARES EN FUNCIÓN DE LA DIFICULTAD PARA CUBRIR LAS NECESIDADES DE SERVICIOS DE CUIDADO INFANTIL

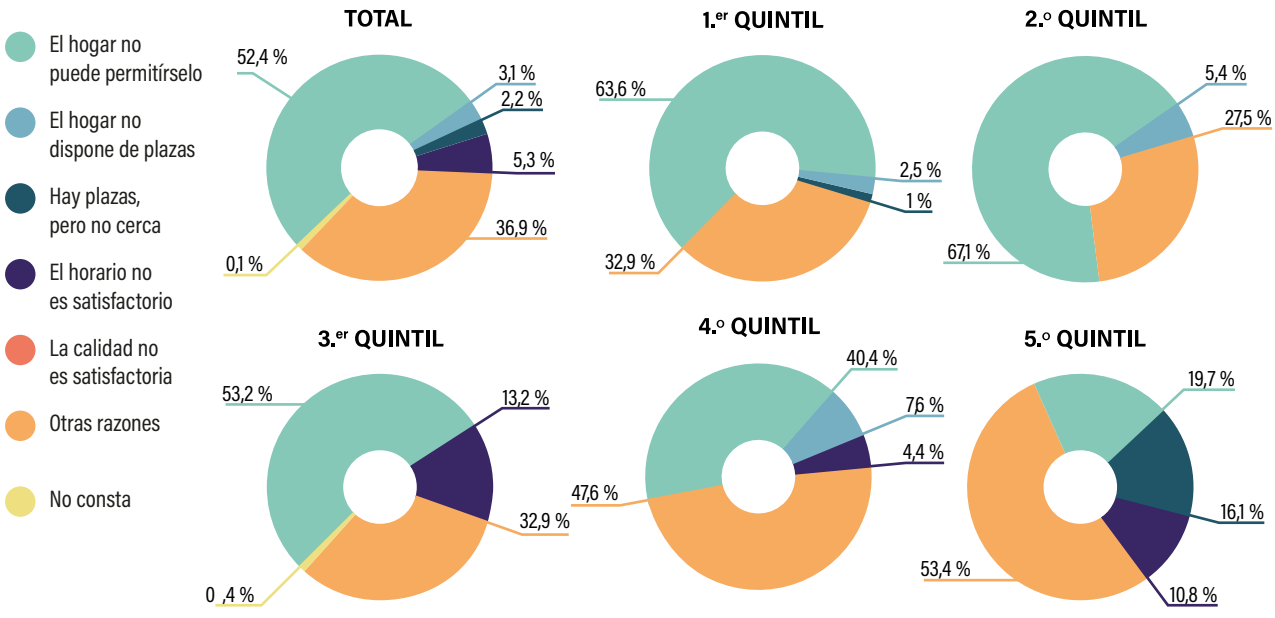


2.5.6. Motivos del no uso de los servicios de cuidado infantil por parte de las familias

	Año 2016						
	El hogar no puede permitírselo	El hogar no dispone de plazas	Hay plazas, pero no cerca	El horario no es satisfactorio	La calidad no es satisfactoria	Otras razones	No consta
TOTAL	52,40 %	3,10 %	2,20 %	5,30 %	0,00 %	36,90 %	0,10 %
1.er quintil	63,60 %	2,50 %	1,00 %	0,00 %	0,00 %	32,90 %	0,00 %
2.º quintil	67,10 %	5,40 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	27,50 %	0,00 %
3.er quintil	53,20 %	0,20 %	0,00 %	13,20 %	0,00 %	32,90 %	0,40 %
4.º quintil	40,40 %	7,60 %	0,00 %	4,40 %	0,00 %	47,60 %	0,00 %
5.º quintil	19,70 %	0,00 %	16,10 %	10,80 %	0,00 %	53,40 %	0,00 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE

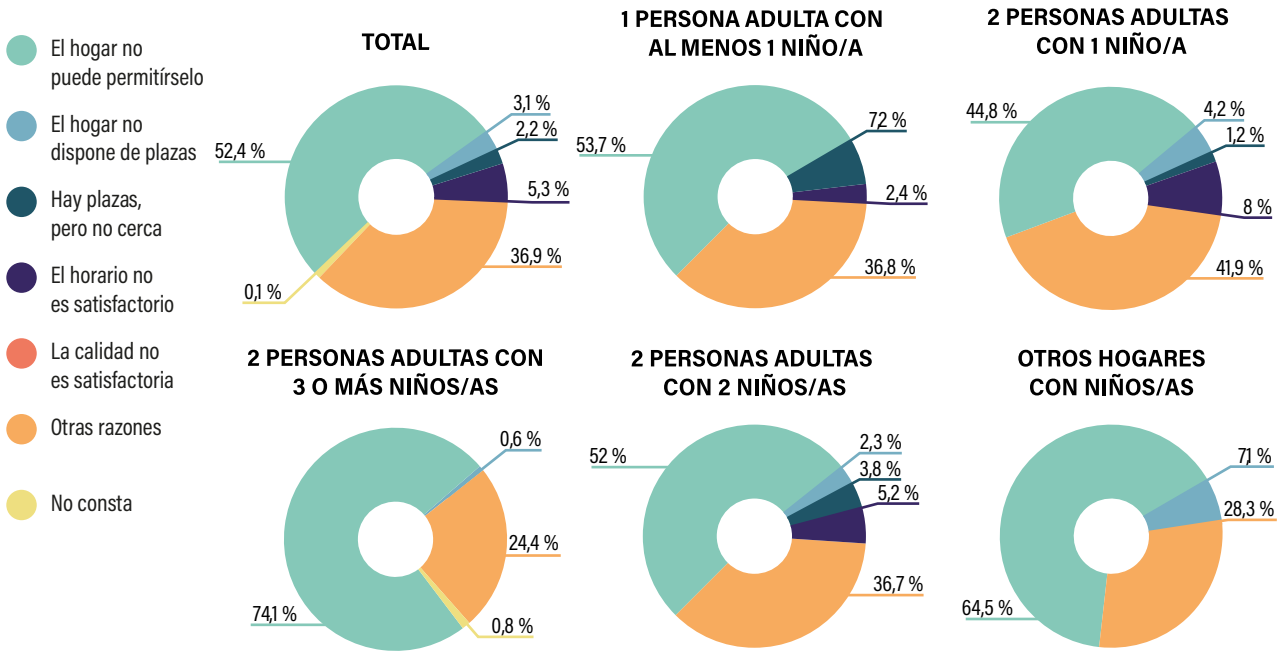
PORCENTAJE DE HOGARES EN FUNCIÓN DE LOS MOTIVOS PARA NO UTLIZAR LOS SERVICIOS DE CUIDADO INFANTIL



	AÑO 2016						
	El hogar no puede permitírselo	El hogar no dispone de plazas	Hay plazas, pero no cerca	El horario no es satisfactorio	La calidad no es satisfactoria	Otras razones	No consta
TOTAL	52,40 %	3,10 %	2,20 %	5,30 %	0,00 %	36,90 %	0,10 %
Un adulto con al menos un niño/a	53,70 %	0,00 %	7,20 %	2,40 %	0,00 %	36,80 %	0,00 %
Dos adultos con un niño/a	44,80 %	4,20 %	1,20 %	8,00 %	0,00 %	41,90 %	0,00 %
Dos adultos con dos niños/as	52,00 %	2,30 %	3,80 %	5,20 %	0,00 %	36,70 %	0,00 %
Dos adultos con tres o más niños/as	74,10 %	0,60 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	24,40 %	0,80 %
Otros hogares con niños/as	64,50 %	7,10 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	28,30 %	0,00 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE. (ECV - 2020)

PORCENTAJE DE HOGARES EN FUNCIÓN DE LOS MOTIVOS PARA NO UTLIZAR LOS SERVICIOS DE CUIDADO INFANTIL



Al analizar el motivo aducido por los hogares para no hacer uso (o no hacerlo todo lo que les gustaría) de los servicios de cuidado infantil, se encuentran claras diferencias en función de la renta. Así, para los hogares situados en los tres primeros quintiles (independientemente del tipo de hogar), la principal razón es no poder permitírselo, mientras que las familias con rentas superiores justifican su decisión principalmente por no disponer de plazas próximas al domicilio, el horario no resultar satisfactorio y otras razones.

3. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Los objetivos estratégicos del PEEIC03 se han definido atendiendo a las necesidades detectadas en el diagnóstico, el análisis de la situación del primer ciclo de Educación Infantil en Canarias y las metas canarias de la Agenda Canaria de Desarrollo Sostenible 2030.

Para su consecución, cada objetivo estratégico se desglosa en proyectos que recogen los objetivos específicos y operativos a desarrollar, así como los indicadores que identifican los resultados esperados.



Objetivo estratégico 1

Impulsar la escolarización de los niños y las niñas menores de 3 años para situarnos en una tasa neta de escolarización del 40 % en el curso 2024-2025

El impulso a la escolarización del alumnado en el primer ciclo de Educación Infantil en Canarias es prioritario, ya que es una etapa decisiva en el desarrollo del ser humano, pues las experiencias que suceden a lo largo de los primeros años pueden marcar improntas determinantes durante el resto de la vida. Es grande el consenso entre la comunidad investigadora en torno a la importancia de la educación que se recibe en esta etapa, tanto en eficiencia como en equidad. Desde el punto de vista de la eficiencia, una buena educación y un buen acompañamiento de niñas y niños en la etapa infantil es una inversión que impacta en diversos ámbitos sociales. Un buen apoyo en la primera infancia impulsa el éxito educativo en la adolescencia y la adultez. Este éxito educativo se hará notar en ámbitos como la salud, el empleo o la integración social. Los beneficios de apostar por la calidad y equidad en educación infantil es mucho mayor que en el resto de etapas educativas, pues es el momento en el que mejor se puede reconocer y encauzar la diversidad humana para su desarrollo fructífero. Intervenciones a edades más tardías es difícil que consigan un impacto positivo tan significativo. El reconocimiento y el apoyo de la diversidad de las niñas y los niños logra que sean menos necesarias intervenciones más costosas con los adultos de mañana, y menos exitosas.

La universalización de esta etapa educativa se hace desde la perspectiva de ofrecer plazas accesibles, asequibles, inclusivas y de alta calidad para las niñas y niños menores de 3 años en Canarias.

Para conseguir este objetivo de una tasa neta de escolarización del 40 % en el curso 2024-2025, además de incrementar la oferta de plazas por encima de este porcentaje, es fundamental sensibilizar a toda la sociedad sobre el carácter educativo del primer ciclo de Educación Infantil para el desarrollo integral de los niños y las niñas, así como sobre la importancia de la escolarización en edades tempranas, independientemente de la conciliación familiar.



Tasa neta de escolarización en el **curso 2024-25** **40 %**



Objetivo estratégico 2

Mejorar la calidad, la equidad y la inclusión en el primer ciclo de Educación Infantil para favorecer el éxito escolar del alumnado en Canarias

En el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, el impulso a la escolarización del alumnado menor de 3 años debe garantizarse desde los principios de una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje a las niñas y los niños desde su primera infancia y durante toda su vida.

La mejora de la calidad supondrá dotar al sistema educativo de todos los recursos necesarios para lograr el éxito escolar de todo el alumnado, éxito escolar entendido desde una perspectiva holística y multidimensional que les aporte oportunidades formativas y un nivel básico de competencias clave para su desarrollo integral.

La equidad es la capacidad del sistema de ofrecer las mismas oportunidades a todos, dando más recursos a quien más los necesita, compensando así las desventajas de origen de cualquier tipo. El acceso al primer ciclo de Educación Infantil es muy desigual dependiendo del nivel socioeconómico de las familias. La oferta de plazas gratuitas para el alumnado vulnerable social o económicamente hará asequible su acceso a la escolarización temprana, mitigando las diferencias con otro alumnado que parte de situaciones sociales, culturales o económicas más favorables.

Desde la etapa de Educación Infantil se debe dar respuesta, desde la inclusión, a la diversidad de necesidades y características de las niñas y los niños, ya que es un momento idóneo para detectar en el alumnado cualquier circunstancia que dificulte su aprendizaje o que sea necesario tratar con un apoyo más especializado. Cuanto más temprana sea la detección de estas situaciones diversas, más exitosas serán las intervenciones para que las características de los menores sean adecuadamente reconocidas en la vida escolar en particular, y social en general.

Calidad, equidad e inclusión para favorecer el éxito escolar del alumnado en Canarias

4. RECURSOS PARA LA EJECUCIÓN DEL PEEIC03

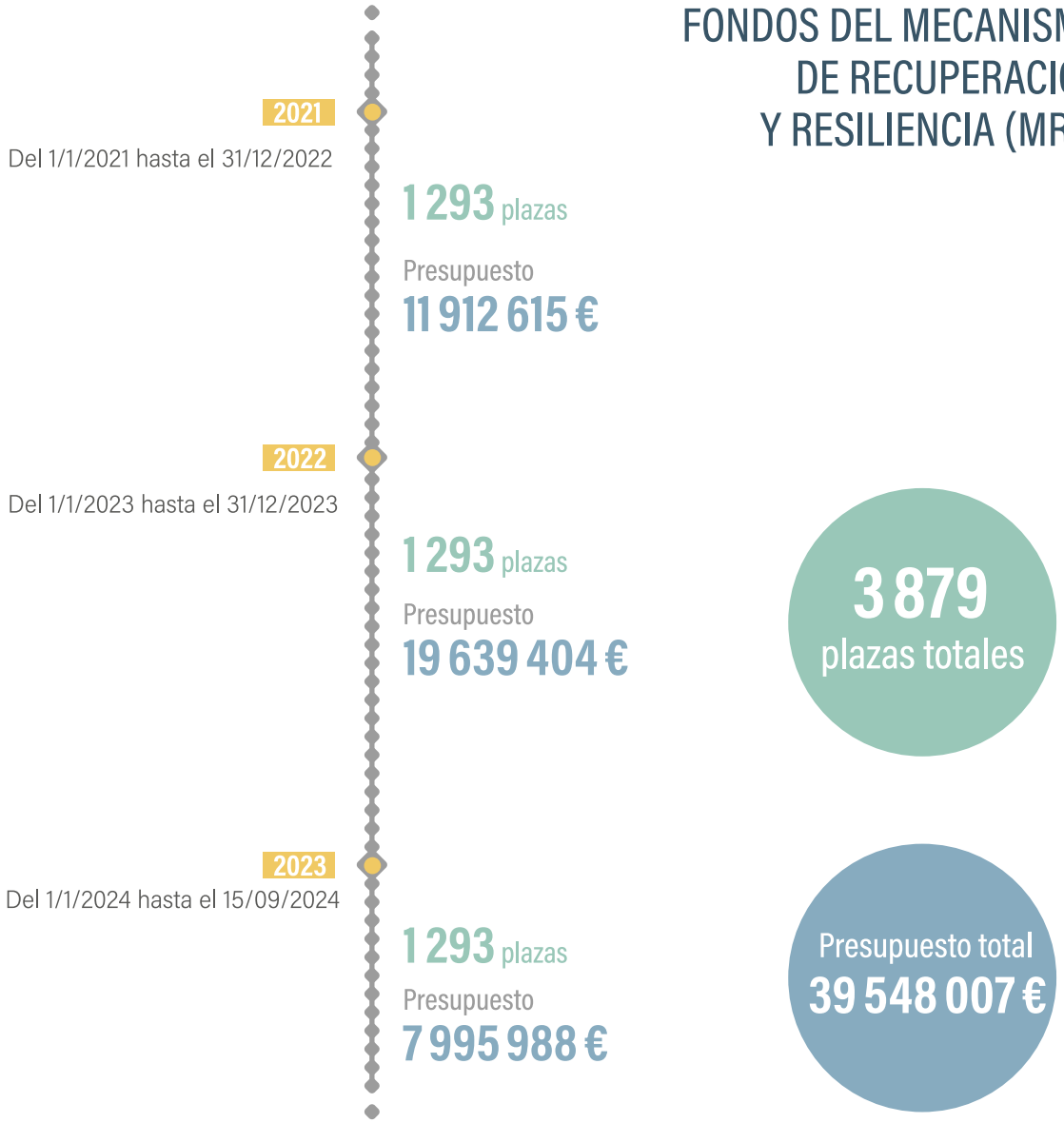
El PEEIC03 tiene previstas dos vías de financiación: los fondos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR) y los Presupuestos Generales de la comunidad autónoma de Canarias.

Para la financiación con cargo a los fondos MRR, se atenderá a lo establecido en la Resolución de 23 de diciembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, y se destinarán a:

1. La creación de las infraestructuras educativas necesarias para el incremento en la oferta de plazas públicas de educación infantil.

2. Pagar la remuneración de los empleados y empleadas necesarios para el arranque de la inversión y los gastos de funcionamiento de las nuevas plazas de titularidad de la Administración autonómica o local.

La distribución temporal de los fondos MRR, así como el número de plazas y plazo de ejecución será el siguiente:



5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PEEIC03

Para una adecuada evaluación de la ejecución del PEEIC03, se dispondrá de una metodología de seguimiento para obtener información continua del estado de avance y evolución de las actuaciones previstas en él que facilite la toma de decisiones por parte de la Administración educativa, así como la readaptación de la planificación estratégica ante nuevas circunstancias que así lo determinen.

Las principales fuentes de información para el seguimiento del plan serán los informes de seguimiento anuales que presenten los o las responsables de cada proyecto atendiendo al valor objetivo definido para cada año. Estos informes conformarán la memoria anual de ejecución del plan estratégico.

1

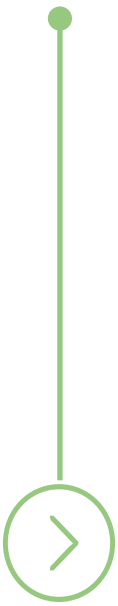
TRISKELL
Herramienta de seguimiento

Para el seguimiento y control de la planificación estratégica de la CEUCD, la Dirección General de Modernización y Calidad de los Servicios ha puesto a disposición de todos los Departamentos del Gobierno de Canarias una aplicación informática, TRISKELL. El PEEIC03, al formar parte de la planificación estratégica de la CEUCD, estará cargado en esta aplicación para su control y seguimiento. Los responsables de cada proyecto incluirán los objetivos específicos y operativos, así como los indicadores de cada uno de ellos y cargarán los valores que se vayan obteniendo una vez se realicen las actuaciones para conseguir las metas. Esta herramienta de seguimiento servirá también para que desde cada centro directivo de la CEUCD se valore la consecución de los objetivos que tienen asociados a sus proyectos y se elaboren las memorias anuales de ejecución del plan estratégico.

2

Seguimiento y evaluación del PEEIC03

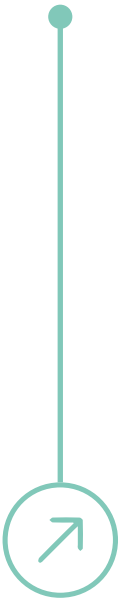
El seguimiento se llevará a cabo a través de los informes que trimestralmente se descarguen de TRISKELL y de la memoria anual de ejecución del plan estratégico. Los agentes involucrados en el proceso de seguimiento serán los responsables de cada centro directivo de la CEUCD que tenga asignadas las competencias para el desarrollo de cada proyecto, así como los responsables mismos de los proyectos, que deberán informar de las posibles contingencias que impidan el cumplimiento de los objetivos.

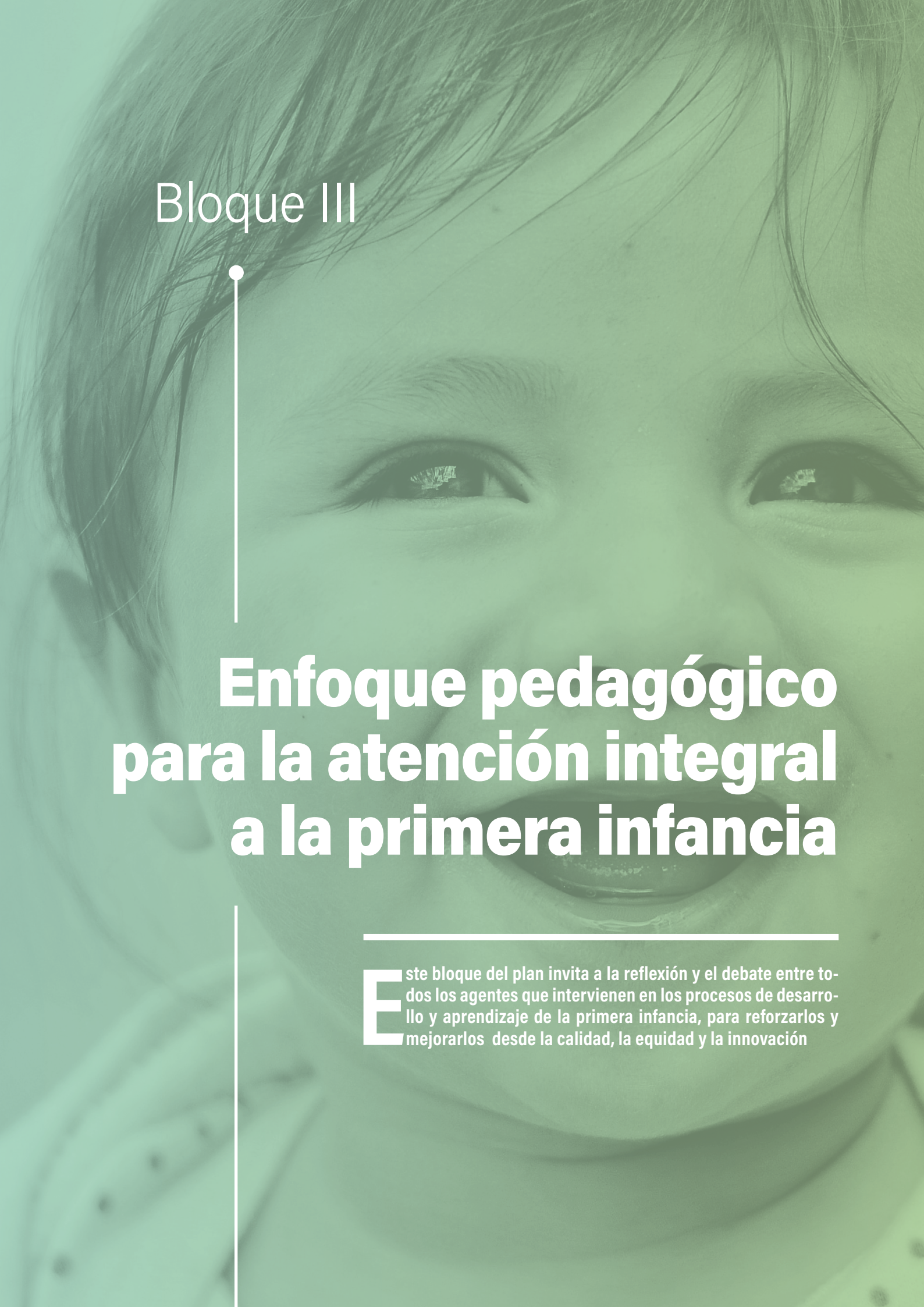


3

Sistema de indicadores

Cada proyecto recoge unos indicadores conectados con el cumplimiento de los objetivos específicos, que, a su vez, coadyuvan al cumplimiento de los objetivos estratégicos de PEEIC03. Los indicadores irán cargados en TRISKELL con el valor del peso asignado atendiendo a su aportación a la consecución del objetivo para el que está definido. Este sistema de indicadores permitirá de forma inmediata conocer el estado de cada proyecto y, por tanto, el estado en su conjunto de ejecución del PEEIC03.





Bloque III

Enfoque pedagógico para la atención integral a la primera infancia

Este bloque del plan invita a la reflexión y el debate entre todos los agentes que intervienen en los procesos de desarrollo y aprendizaje de la primera infancia, para reforzarlos y mejorarlos desde la calidad, la equidad y la innovación



> Los niños me enseñaron lo que tenía que enseñarles
>
> Loris Malaguzzi

Este plan estratégico adquiere sentido desde una doble vertiente; por un lado, cumpliendo el objetivo de impulsar la escolarización temprana de las niñas y los niños en Canarias y, por otro, proporcionando un enfoque desde el que se invita a reflexionar sobre la práctica educativa, poniendo en debate el conjunto de elementos que intervienen en el desarrollo de la actuación docente.

A través de él pretendemos ofrecer un punto de partida para generar intercambios entre todos los agentes que intervienen en los procesos de desarrollo y aprendizaje de la primera infancia, que refuercen la tarea pedagógica y formativa, promoviendo la innovación, creatividad y continuidad de experiencias inspiradoras.

De esta forma, este enfoque pedagógico ofrece un marco para la reflexión y una hoja de ruta para la planificación de acciones que hagan visible la contribución del PEEIC03 al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, que insta a garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, así como oportunidades de aprendizaje para todas y todos a lo largo de toda la vida.

Comenzaremos estableciendo las bases conceptuales que definen el enfoque pedagógico. A partir de ellas, vamos a plantear el modelo inspirador que pretendemos sirva de referencia para impulsar los planteamientos pedagógicos y didácticos que se ofrecen en este plan.

1. BASES CONCEPTUALES QUE DEFINEN EL ENFOQUE PEDAGÓGICO

En este apartado se detallan los modelos teóricos, conceptos, argumentos e ideas que dan forma, sentido y significado al enfoque pedagógico de este plan estratégico.

1.1. La cultura de la infancia

La infancia se refiere al estado y la condición de la vida de los niños y de las niñas y a la calidad de



esos años, no solo al tiempo que transcurre desde el momento del nacimiento hasta el principio de la adolescencia o pubertad.

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, incluye, entre los principios y fines de la educación, el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios de Diseño Universal para el Aprendizaje. Asimismo, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, incorpora a la ordenación y a los principios pedagógicos de la etapa el respeto a la específica cultura de la infancia que definen la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité.

Podemos definir la cultura de la infancia como el conjunto de rasgos distintivos expresivos, corporales, intelectuales y afectivos que caracterizan a esta etapa vital y que abarca todas las artes y las ciencias, los modos de vida, las maneras de relacionarse, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias que giran en torno a ella.

Respetar la cultura de la infancia supone, por tanto, un gran reto. Se trata de descubrir cómo se relacionan los niños y las niñas con el mundo, prestar atención a sus interacciones, escuchar y observar, documentar procesos, ofrecer entornos de calidad y llenos de oportunidades, cambiar la mirada... En definitiva, dar visibilidad a la infancia y a la necesidad de que nuestra sociedad apueste por los niños y las niñas.

1.2. Imagen de infancia

Los niños y las niñas no son sujetos que están en proceso de construcción, son sujetos de acción, son ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho. Loris Malaguzzi (2011), pedagogo y educador, los define como «personas competentes, porque son capaces de enseñarnos lo que necesitamos aprender, porque nos dan las claves que nos permiten recuperar nuestra competencia perdida y nos ayudan a descartar

aquellos modelos educativos que no son útiles, sino que son autodestructivos».

La escuela debe valorar la singularidad y particularidades de cada niña y niño, favoreciendo que descubran y potencien aquello que les gusta, cultivar sus talentos y convertirse en personas que construyen sociedad. Desde un enfoque holístico, potenciar la creatividad, la imaginación, la mentalidad abierta, el desarrollo de las artes, la relevancia del juego, etc. permitirá el desarrollo del individuo como ser pleno. Partimos de la base de que los niños y niñas son seres con la necesidad y el deseo de aprender.

Esta mirada hacia la infancia nos permite descubrir las potencialidades que están por cristalizar en los niños y las niñas que acuden a la escuela infantil. La práctica educativa debe alinearse con esta mirada profunda y confiada hacia la capacidad innata de aprender y crecer, en interacción con el entorno y con los demás, que los y las menores muestran.

Esta imagen de infancia se corresponde con la imagen de un ser autónomo y responsable de su evolución, que se siente protagonista de su propio aprendizaje; un ser rico, con un enorme potencial, que necesita ser mirado y escuchado, que aprende en relación con otros y con su entorno, mentalmente sensible, curioso, activo e investigador, creativo y capaz de expresarse a través de múltiples lenguajes.

1.3. La educación en la primera infancia

En Educación Infantil, el diseño de espacios y tiempos inspiradores, que inviten al encuentro, a la exploración y al descubrimiento, supone un elemento clave en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. La educación para la primera infancia se concentra fundamentalmente en profundizar la mirada sobre el mundo de lo conocido y ampliar las perspectivas hacia horizontes más lejanos. Parte de su esencia y de lo que se debe propiciar como experiencia a niñas y niños es observar lo cotidiano, preguntarse acerca de lo que les rodea, indagar con más profundidad en lo que se ve todos los días, invitar a mirar con detenimiento, con orientaciones, preguntarse acerca de las cosas y alentar hacia la búsqueda de respuestas.

Los contextos educativos y de atención a la infancia y a la familia deben tener como meta garantizar el bienestar infantil. La creación de contextos en los que los niños y las niñas «se sientan bien», que permitan el desarrollo de sus capacidades, la construcción del aprendizaje en su vertiente individual y social constituye un elemento prioritario de este plan estratégico.

De esta forma, ¿cómo debe ser una escuela para favorecer la calidad de vida y el bienestar de las personas que forman parte de ella? Espacio, tiempo y relaciones son elementos que deben participar en el día a día en la escuela de forma interrelacionada y transversal. Estos aspectos requieren reflexión y planificación, de tal forma que su organización sea favorecedora del desarrollo holístico y el aprendizaje de los niños y las niñas.

1.4. La escuela infantil como sistema abierto y participativo

Durante mucho tiempo, el planteamiento y tratamiento con que se abordaba la etapa de Educación Infantil fue esencialmente asistencial. Los centros infantiles eran los encargados de «guardar» a los niños y las niñas durante el tiempo en el que sus progenitores no podían hacerse cargo de su cuidado, normalmente por tener que desarrollar actividades laborales, cumpliendo de esta forma una labor social y asistencial que pretendía, principalmente, favorecer la conciliación laboral y familiar.

Sin embargo, en la actualidad es evidente que, aunque la escuela infantil puede servir de herramienta de conciliación, este no es su fin prioritario. Se debe potenciar su papel educativo y la posibilidad de acceso a esta oportunidad de todos los niños y las niñas, independientemente de la situación laboral de su familia. Como recoge el informe «Donde todo empieza», de Save de Children, «es necesario "reequilibrar la balanza" a favor del papel educativo y compensador de desigualdades de esta etapa. Se debe superar la visión meramente instrumental como recurso de conciliación, algo que ha orientado en gran medida las políticas de primera infancia hasta ahora, como se observa en la creación de plazas o en los criterios de acceso en los últimos años».

> Espacio, tiempo y relaciones son elementos que deben participar en el día a día en la escuela de forma interrelacionada y transversal

La escuela infantil es el espacio idóneo desde el que contribuir a que cada niño o niña amplíe el mundo que le rodea. De ahí que su importancia vaya mucho más allá de la primigenia función de cuidado, también

importante, y se abra a ofrecer un espacio educativo fundamental para el desarrollo en la primera infancia. Por ello, la escuela infantil va más allá de una mera institución; constituye un sistema en el que se integran diferentes elementos que interactúan.

La escuela tiene responsabilidades sociales, asume el compromiso de educar y esto solo se hace posible si se respetan los derechos de la infancia. Desde ahí, debemos favorecer que los niños y las niñas entren en contacto directo con su entorno físico y social y con la cultura propia de este, aprendiendo a desenvolverse en él. Para ello es necesario plantear una escuela abierta y participativa, un lugar de encuentro en el que se implique a la comunidad para conseguir el principal objetivo: acompañar a los niños y las niñas para desarrollarse íntegramente y para SER.

2. MARCO Y ENFOQUE: DISEÑO DE UNA PEDAGOGÍA CUIDADOSA E INTEGRADORA

El enfoque pedagógico que se plantea destaca por su profunda mirada transformadora y sensible hacia las necesidades de los niños y las niñas y de sus familias. Contempla, además, la necesidad de generar una red participativa, un ecosistema de aprendizaje en el que los diferentes agentes de la comunidad educativa y la escuela generen sinergias en favor del desarrollo educativo.

Este enfoque se define a partir de un modelo inspirador que toma como punto de partida para su implementación la creación de espacios para la infancia, entendidos como zonas o lugares de bienestar favorecedores del desarrollo holístico. Esta importancia que se otorga al denominado «tercer maestro» por Loris Malaguzzi, nos hace entender el espacio-ambiente como un elemento fundamental que busca la conexión entre arquitectura y proyecto pedagógico.

> “El niño tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar
>
> Loris Malaguzzi

El diseño de este escenario, en el que se va a ofrecer la oportunidad de aprender y ser feliz, requiere el planteamiento de un marco pedagógico didáctico como elemento clave para adecuar la intervención educativa dirigida a la primera infancia, desarrollado en un clima afectivo institucional que concibe a las familias y a otros agentes desde un enfoque participativo y sistémico, gestionando la diversidad como un elemento enriquecedor.

Así, los pilares que sostienen este enfoque lo constituyen la creación de espacios para la infancia, el planteamiento de un marco pedagógico didáctico transformador orientado a la práctica y el diseño de la respuesta a la diversidad a partir de estrategias basadas en el aprendizaje personalizado.

2.1 Arquitectura y pedagogía: diseño de espacios para la infancia

Diseñar un espacio para la infancia supone crear un lugar donde los niños y las niñas «se sientan bien», donde se potencie la construcción del aprendizaje. En conexión con el enfoque pedagógico que se propone en este documento, los espacios de las escuelas infantiles deben ajustarse a nuestra imagen de infancia, una imagen que nos habla de seres capaces, autónomos y competentes. Por ello, avanzamos hacia el diseño de espacios de bienestar, estéticamente cuidados, concienzudamente estudiados, que ofrezcan sensación de acogida, de calma, de respeto, etc. Hablamos, por tanto, de la necesidad de crear ambientes de calidad, espacios de relación y de co-creación, desde un concepto de interiorismo emocional, en el que se da valor al movimiento para la creatividad. Se hace necesaria la creación de ambientes de aprendizaje atendiendo a las condiciones ambientales y estructurales o ergonómicas, que van a permitir «crear espacios donde desarrollen el sentido de la inspiración y que comprendan su propio e incalculable valor para el mundo» (Gerver, 2016). Estos permiten multiplicar las oportunidades de exploración y acción de los niños y las niñas y propiciar relaciones que favorecen la creación de una comunidad de convivencia y aprendizaje. De este modo, el espacio genera experiencias de aprendizaje significativo.

El diseño de los espacios tiene una intencionalidad pedagógica, orientada a que niños y niñas puedan utilizar todos los recursos que les proporciona el ambiente para adquirir conocimientos y desarrollar capacidades, habilidades y actitudes que les permitan intervenir de forma adecuada en su realidad. En estos espacios se posibilita la comunicación y las relaciones con otras personas –con la expresión libre de ideas, intereses, ne-



Renderizado del proyecto de aula de Educación Infantil (2 años) para el CEIP Monseñor Socorro Lantigua (Teror)

cesidades y estados de ánimo de todas–, al tiempo que se ofrecen materiales y actividades para favorecer la libertad de movimiento y el descubrimiento de nuevas posibilidades psicomotrices, estimular la curiosidad, la creatividad y el diálogo. Por ello, el ambiente se constituye en un espacio complejo y dinámico, que cambia con el tiempo y que es flexible ante las necesidades.

Un ambiente de aprendizaje supone un proceso pedagógico que surge a partir de la interacción de un espacio arquitectónico que lo potencie y un espacio generador de interacciones sociales e interpersonales. Su diseño permite considerar al alumnado desde una perspectiva integral, de ahí que su propósito sea desarrollar y potenciar tres dimensiones esenciales: la socioafectiva, la cognitiva y la físico-creativa.

Si tomamos la afirmación, manejada por muchos estudiosos de la educación infantil, de que el clima escolar y el aula desempeñan un papel importante en los aprendizajes, en la naturaleza de las relaciones e incluso en la construcción de la propia identidad de los niños y las niñas, ¿cómo podemos favorecer la creación de un ambiente rico, estimulante, potenciador de los aprendizajes y del desarrollo?

Muchas veces no se toma en cuenta, a la hora de definir el diseño y la arquitectura de los espacios escolares, sobre todo en cuanto a los ambientes exteriores, el modo en que los niños y las niñas experimentan, aprenden y construyen relaciones, sin embargo, existen ejemplos, como las escuelas Reggio Emilia, donde los ambientes trascienden lo meramente físico, para pasar a entenderlos como lugares donde las relaciones se construyen y reconstruyen permanentemente y donde se configuran todas las oportunidades de encuentro, de experimentación o de acción.

Desde esta consideración de que todos los espacios son importantes, que ninguno es superfluo, es desde donde nos preguntamos cómo podemos mejorar el diseño estético en la escuela infantil, cómo podemos poner en valor todos y cada uno de esos ambientes, ofreciendo un enfoque integrador y de continuidad entre los espacios interiores y exteriores.

Las propuestas que se desprenden de este marco teórico toman como punto de arranque el diseño y adecuación de ambientes que permitan descubrir, explorar, maravillarse y crear; por ello, hacemos especial hincapié en la luz y el color, en la transparencia, permeabilidad, elementos transformadores que permiten espacios en continua construcción.

¿Qué pretendemos con esta propuesta? Queremos crear espacios que, como las personas, puedan adoptar personalidades, valores y cualidades según los niños y las niñas que los habiten. También, cuidarlos. En cuanto a su forma, abiertos, diáfanos y flexibles, de la misma manera que la cantidad de luz natural, el ruido,



Renderizado del proyecto de aula de Educación Infantil (2 años) para el CEIP Concepción Rodríguez Artiles. Tías (Puerto del Carmen)

la temperatura, el color o la calidad del aire se nos presentan como una necesidad.

Resolver espacios donde conviven diversidad de percepciones, tanto de los niños y las niñas como de los adultos que participan en ellos. Espacios con capacidad de ser formativos, abiertos y polivalentes, con mobiliario ergonómico, resistente, funcional, alegre y divertido; queremos crear edificios sensibles y respetuosos con su entorno y con los elementos naturales y paisajísticos que los rodean.

Buscamos cambiar el aspecto de nuestros centros, convertirlos en centros más amables, confortables y sostenibles utilizando los recursos disponibles, como materiales locales, manteniendo el arbolado que crea sombras, tratar de mejorar la eficiencia energética de los centros existentes teniendo en cuenta las limitaciones de las aulas en las que vamos a intervenir. En definitiva, pretendemos crear y modificar los espacios que los niños y las niñas habitan para que se acerquen a los nuevos planteamientos pedagógicos.

En relación con lo anterior, se introduce el concepto del diseño universal (DU) acuñado por el arquitecto Ron Mace (The Center for Universal Design, 1997), que propone el diseño de entornos para que puedan ser utilizados, en la mayor medida posible, por todas las personas sin la necesidad de realizar adaptaciones. Llevando este planteamiento al contexto de la educación, el diseño universal proporciona un factor decisivo para responder a la diversidad. Desde esta perspectiva se propone que cualquier planteamiento o diseño se lleve a cabo desde el primer momento partiendo de la diversidad del alumnado. Buscamos crear espacios que proporcionen flexibilidad y formas variadas de uso.

2.2 Enfoque pedagógico didáctico, transformador y orientado a la práctica

De esta visión arquitectónica del diseño de espacios y de la creación de ambientes de aprendizaje, se infiere la importancia de un enfoque pedagógico coherente y ajustado a esa manera de entender el contexto como un elemento favorecedor del desarrollo holístico que pretendemos ofrecer en las escuelas infantiles de primer ciclo.

Esta es una propuesta que invita a desarrollar una mirada transformadora, a pensar en la escuela desde una visión pedagógica que entiende que una escuela vibra, cambia, es activa, que está conformada por aspectos estables y, al mismo tiempo, por otros que se modifican atendiendo a las necesidades de niños y niñas. Una mirada que considera a la infancia como creadora y protagonista de su propia cultura, de sus procesos de aprendizaje.

La intervención educativa debe orientarse a facilitar el desarrollo educativo de los niños y las niñas, ga-

rantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. Esta formación integral debe centrarse en el desarrollo de las competencias, teniendo siempre en cuenta el proceso madurativo individual.

La práctica educativa debe orientarse a facilitar las bases que permitan el máximo desarrollo de cada niño o niña. De esta forma, las experiencias de aprendizaje que se propongan deberán ser significativas y emocionalmente positivas, basadas en la experimentación y el juego. Para realizar un adecuado diseño de los elementos que conforman este enfoque, tomamos como punto de partida el necesario respeto a los ritmos individuales de los niños y las niñas en un entorno óptimo, acogedor, diseñado de forma reflexiva y consciente, desde un enfoque participativo y de igualdad.

La creación de ambientes de afecto y confianza favorecerá el desarrollo de esas experiencias que serán impulsoras de la autoestima y la integración social, y el establecimiento de un apego seguro. Por ello, añadimos a las grandes intenciones de esta propuesta garantizar, desde el primer contacto, la transición positiva del entorno familiar al entorno escolar.

> La diversidad no es la excepción, es la norma
>
> Rose & Wasson (2008, p. 3)

La educación comienza siempre con una imagen de infancia dialogada y consciente para adquirir un compromiso con su imaginario, sus formas de ver, de hacer, de experimentar, de sentir. Construimos una escuela sobre el pilar de una imagen de infancia compleja, optimista, incierta, de niños y niñas autónomos, solidarios, activos, partícipes (Hoyuelos, 2015).

Ese respeto a la cultura de la infancia desde la creación de espacios en los que niños y niñas puedan desplegar el potencial para construir sus procesos de aprendizaje requiere necesariamente de tiempo. Tiempo de calidad, tiempo de juego, de encuentro. Tiempo que da espacio para la exploración. El tiempo lento, «porque lo que es importante ocurre lentamente» (Domènech, 2009), tiempo para la calma.

Diseñar un horario que sea flexible, dentro de una organización escolar que esté supeditada a las necesidades de niños y niñas. Y es que, en el aula, se necesita tiempo para acoger, para la bienvenida tranquila, para el juego libre, para explorar nuevas posibilidades de movimiento, para los momentos de descanso e higiene, para expresar y para escuchar a los demás, para los cuentos, la música, para el uso de los diferentes lenguajes, etc.

La educación sostenible plantea una visión integradora del tiempo evitando que este sea fragmentado; la innovación y el despliegue de la creatividad en la escuela 0-3 serán posibles si hay una reflexión profunda sobre cómo se utiliza el tiempo escolar.

Detener la prisa, dar la bienvenida a la lentitud, estar disponibles como docentes para esos momentos únicos que ocurren en el aula, para nutrirse de la riqueza inmensa que supone observar, con calma, a niñas y niños en su actuar, en sus maneras de hacer y de ser.

2.3 Educar en y para la diversidad

La educación es un derecho ineludible de todas las personas que debe garantizarse en igualdad de condiciones, sin distinción alguna por motivos personales, sociales, culturales, religiosos o de cualquier otra índole. Además, la educación, como una condición que dignifica a la persona, debe orientarse a favorecer el éxito y la excelencia de todos sus alumnos y alumnas, ofreciéndoles un entorno común de aprendizaje en el que se formen y convivan en la diversidad requerida en la sociedad actual y venidera. Todo ello, teniendo en cuenta la participación de la familia como primera responsable de la educación de sus hijos e hijas.

La Ley Canaria de Educación no Universitaria establece, en su artículo 3, los principios rectores del sistema educativo canario, entre los que figura un sistema educativo de calidad, entendido como un sistema que garantice la equidad y la excelencia, con capacidad de ofrecer a cada persona el tipo de atención pedagógica que necesita, garantizar una amplia igualdad de oportunidades, facilitar la participación social, promover la eficacia en todos los centros para atender a las necesidades educativas del alumnado y alcanzar los mejores resultados de aprendizaje. Asimismo, en el artículo 4 se recoge que el sistema educativo de Canarias se configurará como un sistema inclusivo, orientado a garantizar a cada persona la atención adecuada para alcanzar el máximo nivel de sus capacidades y competencias.

La inclusión supone, por tanto, un marco de referencia amplio sobre los derechos de las personas, y es-

pecialmente de aquellas que, por distintas razones, puedan encontrarse en mayor riesgo de exclusión y de abandono escolar, orientada a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad de alumnado, profesorado, familias y comunidad que se encuentra en los centros educativos. Así, la Declaración Universal de los Derechos Humanos se convierte en el referente desde el que promover las políticas e intervenciones educativas de carácter inclusivo, planteadas como un derecho en condiciones de justicia y equidad social.

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental, cuyo objetivo es proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad, adecuada a sus características y necesidades, entendida esta como una educación capaz de promover el éxito escolar y la excelencia en todo el alumnado, de acuerdo a sus potencialidades, desde un enfoque inclusivo y competencial.

Todas aquellas experiencias que tengan lugar en las etapas iniciales del desarrollo humano van a ejercer una gran influencia en la estructuración y funcionalidad del cerebro

La educación inclusiva consiste en mantener altas expectativas con respecto a todos los niños y las niñas, y en establecer las diferentes formas en que estas se pueden alcanzar. Significa trasladar el foco de atención del alumnado al contexto, en el sentido de que no son tan determinantes las condiciones y las características del alumnado como la capacidad que tenga el centro educativo para acogerlo, valorarlo y responder a su diversidad de necesidades.

Dentro de este marco general, cobra especial relevancia la actitud y las expectativas que mantiene el profesorado hacia la diversidad del alumnado, las prácticas educativas que se desarrollen y la disponibilidad y utilización de los recursos disponibles.

En esta primera etapa, dada la importancia que tiene el ritmo y el proceso de maduración, la acción educativa irá orientada a la atención individualizada, por parte del personal docente y demás profesionales de la educación. La diversidad es un rasgo constitutivo del ser humano, que está muy presente en nuestras aulas y que nos muestra una realidad múltiple y compleja a la que es necesario hacer frente desde el marco de una educación de marcado enfoque inclusivo, una educación optimizadora de capacidades y compensadora de situaciones de desigualdad.

Ese reconocimiento y atención a la diversidad desde la práctica educativa adquiere, si cabe, una mayor dimensión en la etapa de Educación Infantil, una etapa excepcionalmente diversificadora. En primer lugar, por tratarse de una etapa educativa que atiende a niños y niñas de 0 a 6 años en plena expansión del desarrollo, siendo un periodo que se acompaña de diferencias importantes en la adquisición de los principales hitos evolutivos por parte de estos y estas menores. En segundo lugar, por tratarse de una etapa no obligatoria que acoge a niños y niñas que se incorporan a ella a distintas edades (desde los escolarizados en los primeros meses de edad a los que lo han hecho a partir de los 3 años), así como con historias y experiencias vitales diferentes.

En este marco es necesario hacer referencia al modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA), un modelo de enseñanza que implica la accesibilidad universal a la educación, marcando el camino hacia una inclusión efectiva. El aprendizaje implica un desafío específico en el área concreta en la que va a producirse, y para que esto ocurra debemos eliminar las barreras innecesarias sin eliminar los desafíos necesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los niños y las niñas desarrollarse y progresar desde donde están, a su ritmo, a su tiempo.

Se trata de una visión humanista de la educación, recordando que todas y todos somos diferentes, con nuestras fortalezas y debilidades. Vivimos una época de profundos cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos y, como consecuencia, nuevos intereses, necesidades y potencialidades aparecen en los niños y las niñas de este nuevo siglo. Los avances en psicología cognitiva y neuroeducación han puesto en evidencia que los niños y las niñas pueden aprender más de lo que se creía. Peralta (2004) dice que «los primeros dos años de vida son esenciales para la conformación del cableado neuronal que va a sostener todo tipo de comportamiento y aprendizaje en su vida presente y posterior» (p. 60).

En este sentido, debemos tener en cuenta que todas aquellas experiencias que tengan lugar en las etapas iniciales del desarrollo humano van a ejercer una gran influencia en la estructuración y funcionalidad del cerebro, la cual se refleja en la calidad de las habilidades sensoriales, emocionales, intelectuales, sociales y físicas de cada persona. Por ello, se requiere que los adul-



tos tengan un conocimiento profundo sobre el proceso de desarrollo cerebral infantil, para actuar de forma conveniente acompañando a los niños y las niñas en los diferentes momentos evolutivos.

3. ABRIR VENTANAS AL MUNDO: QUÉ OFRECER Y CÓMO ACOMPAÑAR

Abrir ventanas al mundo supone apostar por las niñas y los niños proporcionándoles experiencias de aprendizaje que les permitan profundizar la mirada hacia el mundo de lo conocido y tener la oportunidad de ampliar las perspectivas hacia horizontes más lejanos. Abrir la escuela al entorno y establecer relaciones con él, desde el afecto, puesto que solo desde ahí, desde ese tejido social afectivo, se podrá construir bienestar.

Un ecosistema de aprendizaje hace referencia al conjunto de personas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a los recursos, a las interacciones y relaciones entre ellas y al medio en el que estas se producen. Todos los elementos que configuran el ecosistema van a interferir en el proceso; resulta muy importante prestar atención y propiciar el diseño de ecosistemas ricos que favorezcan e impulsen el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Para ello, debemos tener en cuenta que nos encontramos en un sistema en continuo movimiento, en constante cambio, lo que invita a desarrollar experiencias de aprendizaje dinámicas, en las que participen los diferentes agentes y medios que influyen en él.

Dentro de este ecosistema se encuentra, como no puede ser de otra manera, la escuela, centro neurálgico de las relaciones sistémicas que se dan entre los diferentes agentes que participan en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Por ello, debemos tener en cuenta una serie de elementos que van a permitir la sinergia en la construcción de este ecosistema de aprendizaje.

Las experiencias vitales que niños y niñas viven desde su nacimiento son los pilares sobre los que se asentará su vida presente y futura. Por tanto, el modo en que articulemos el clima emocional en la escuela será determinante para su desarrollo. La pedagogía relacional, que se nutre de las fortalezas en las relaciones entre docentes, alumnado y familia, nos invita a reflexionar sobre la manera de hacer y de estar en la escuela. Esta manera de concebir los centros educativos supone una base sólida para establecer lo que denominamos «clima afectivo institucional», basado en el valor del

cuidado de unos a otros y en la importancia, por tanto, del cuidado de las relaciones humanas.

Mari Carmen Díez (2017) pone palabras a lo que suponemos debe ser el inicio del vínculo entre docentes y alumnado: «Una mirada cuidadosa y amable sobre cada niño, sobre cada niña para poder conocerlos, para que desplieguen con libertad sus diferencias y sus potencialidades, para que se sientan bien y se entusiasmen con la vida».

Para generar estos vínculos se hace preciso un desempeño de roles coordinado por parte de todos los agentes que participan en la vida de la escuela, asumiendo la corresponsabilidad, ejerciendo una crianza compartida cada cual desde su papel, con coherencia y desde una visión compartida sobre el qué y el para qué de todo aquello que se lleva a la práctica.

Uno de los puntos esenciales para mejorar la escuela es comenzar con una cuidadosa observación de las condiciones de partida. El gran desafío consiste en mirar la escuela con otros ojos; una nueva mirada que nos permita hacer visibles las experiencias inspiradoras realizadas, tratando de mejorar y mantenerlas. Por ello, en este proceso de evaluación se debe detectar qué es lo que se debe conservar, qué es lo que es necesario mejorar y para qué vamos a mejorarlo, esto es, la finalidad, el porqué se hace preciso hacerlo. Debemos huir de cambios o transformaciones impulsivas, que solo llevan a modificaciones superficiales, normalmente, objeto de productos innovadores con escaso valor pedagógico.

La globalidad y pluridimensionalidad que caracterizan al desarrollo en la primera infancia requiere del trabajo coordinado de todas las personas que participan en este proceso, desde una visión de corresponsabilidad. Implicar a todos los agentes socioeducativos supone, por tanto, una necesidad puesto que permite aprovechar los diferentes puntos de vista, experiencias y saberes que van a tener repercusión directa en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas.

Para lograr una atención integral y una educación de calidad para la primera infancia, es necesario conocer los factores que influyen en el desarrollo de los niños y las niñas, de tal forma que nos ayuden a diseñar un acompañamiento adecuado desde la perspectiva del cuidado integral y la educativa.

Una vida saludable implica que cada niño y cada niña, así como los adultos que forman la comunidad educa-



tiva de la escuela, se sientan a gusto en el espacio de aprendizaje que se va generando día a día. El desarrollo integral –físico, emocional y cognitivo– requiere de una planificación que incluye tanto el espacio físico, como el cuidado de las relaciones interpersonales para que se construyan sobre pilares positivos, la alimentación, la higiene, los ritmos y los tiempos de actividad y descanso.

Dentro de estas acciones, el juego constituye la actividad más poderosa, las más trascendental en la infancia, al integrar actividad emocional, intelectual y motriz, lo que va a marcar, sin duda, el desarrollo de niños y niñas. El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. A jugar se aprende, primero, en relación con los adultos de apego, luego con las personas que van conformando el núcleo más cercano al niño o la niña; y, posteriormente, el juego se enriquece cuando aparecen los iguales. Contribuir a que el juego sea la actividad nuclear de la escuela supone preparar los ambientes, elegir cuidadosamente el material y planificar propuestas lúdicas.

> El gran desafío consiste en mirar la escuela con otros ojos; una nueva mirada que nos permita hacer visibles las experiencias inspiradoras realizadas, tratando de mejorar y mantenerlas

Ofrecer soporte emocional, apego y vínculo constituye otro elemento que debe incluirse en este concepto de cuidado a la primera infancia. La construcción de la identidad se apoya sobre un doble proceso, por un lado, es un camino individual, por otro, requiere de la presencia de los demás, por tanto es, también, un proceso social.

El movimiento es otro de los elementos de vital importancia en el desarrollo. Durante los dos primeros años de vida el niño, la niña «piensa haciendo cosas», son seres que actúan, y es a través del movimiento como exploran y comprenden su entorno: lo que perciben de los demás y de sí mismos son las acciones y los resultados de ellas. A través del movimiento, los niños y las niñas desarrollan su capacidad para pensar y su comunicación, al interactuar con el mundo. Este movimiento también promueve la confianza en sí mismos y, con ello, fomentan su autoestima. Es también, a través del movimiento, como los niños y niñas crean vínculos con los adultos de referencia.

Este movimiento participa, por tanto, en la exploración del ambiente. Debemos acompañar a los niños y a las niñas en esta exploración para que, partiendo de su curiosidad genuina, puedan observar, deducir, comparar, distinguir, preguntar, hacer inferencias y llegar a algunas explicaciones que los y las ayuden a comprender cada vez mejor diferentes fenómenos y ampliar su conocimiento del mundo. Como el mundo no está sectorizado, y los niños y las niñas lo conciben de una manera integrada, es necesario transformar el ambiente en objeto de indagación con el desafío de ver lo cotidiano con los ojos de la curiosidad y la pregunta para ampliarlo y enriquecerlo.

Se trata de enseñar tanto ideas y conceptos como los pasos que llevan a ellos y que permitan a niñas y niños armar una red conceptual de ideas conectadas entre sí, que generen un conocimiento cada vez más profundo del ambiente. Con ese objetivo resulta clave recuperar las experiencias y los saberes de cada uno (propios de sus contextos cotidianos) para enriquecerlos a través de situaciones desafiantes en las que se pongan en juego prácticas básicas de indagación. El aprendizaje en estas primeras edades se concreta en un ciclo que comienza con el conocimiento de las ideas y materiales, pasa luego a la exploración con ellos y avanza después a medida que los niños y niñas desarrollan conceptos. Este ciclo de aprendizaje formado por exploraciones, indagaciones y construcción de conocimientos utiliza procesos similares a los métodos empleados por la ingeniería y la investigación científica. La integración de actividades STEAM (acrónimo que corresponde a las iniciales de las palabras en inglés *Science, Technology, Engineering and Maths*) en los primeros años va a propiciar que los niños y las niñas se expongan a un enfoque de resolución de problemas en consonancia con su propia curiosidad.

Otro elemento fundamental a tener en cuenta es el acompañamiento en el desarrollo de los diferentes lenguajes, como medio de expresión y comunicación. No debemos olvidar que el aprendizaje más importante que los niños y las niñas adquieren en sus primeros años de vida es el de su lengua materna. A partir de ese momento se producen las primeras interacciones sociales y se sientan las bases de futuros aprendizajes, en los que la expresión y la comprensión son fundamentales. Niños y niñas adquieren un «potencial de significado» que irán desarrollando en sus interacciones con quienes les rodean.



Un elemento clave, no exento de polémica, lo constituye la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el primer ciclo de Educación Infantil. Los niños y las niñas son nativos digitales, se comunican e interactúan desde edades muy tempranas con la tecnología. Supone una responsabilidad educar en la flexibilidad, en la capacidad de adaptación, en el compromiso ético y en el cambio; solo una sociedad bien asentada en ellos será capaz de hacer un uso inteligente de la tecnología en beneficio propio y de los demás (Musons, 2020).

4. GESTIÓN, ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN

¿En qué consiste gestionar una escuela infantil? Se trata de «escuchar más allá de oír y comprender y decir más allá de hablar» (Blejmar, 2005).

Una gestión eficaz conlleva el desarrollo de un liderazgo pedagógico que supone la puesta en marcha, por parte del equipo directivo, de un enfoque transformacional que se caracteriza por el establecimiento de metas realistas y sostenibles, a partir del conocimiento de la realidad, de las condiciones de partida. Este estilo de liderazgo es asumido por el equipo directivo y conlleva incluir en su hoja de ruta la innovación y el cambio, la mirada hacia el futuro entendido como campo de posibilidades a explorar, a investigar y a implementar en la escuela. Todo ello desde la escucha, habilidad esencial que permite la gestión del liderazgo de forma democrática y respetuosa.

Pongamos ahora la mirada en la labor docente; esta consiste, fundamentalmente, en acompañar a los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje. Para realizar este acompañamiento de forma óptima, se hace necesario realizar procesos profundos de observación y escucha: escuchar necesidades e intereses, observar, dialogar... Desde esta labor, nos convertimos en referentes, en personas que vamos a aportar valor en el desarrollo y la educación de las vidas de los niños y las niñas. Hacemos escuela, y esto requiere vocación y amor por la profesión, experiencia y formación.

Todo ello necesita de procesos de gestión, organización y planificación de acciones para alcanzar los objetivos previstos. Tres procesos importantes para planificar la vida de la escuela infantil lo constituyen el diseño de la programación, como brújula que orienta y dirige hacia la consecución de los aprendizajes previstos, el diseño del Plan de Acogida y el diseño del Plan de Transición.

4.1. Programar para acompañar

La Educación Infantil constituye una etapa educativa única, con identidad propia. Es, sin lugar a dudas, una etapa prioritaria, fundamental para el desarrollo de las capacidades, habilidades, destrezas, valores y actitudes de los niños y las niñas.

Según Abelleira y Abelleira (2020), desde su entrada en la escuela «debemos facilitarles las claves que les permitirán comprender el mundo en el que viven, en el que vivirán en el futuro, y también ayudarles a construir su historia hacia atrás sabiendo quiénes son y por qué son cómo son».

Pero ¿cómo programar sin forzar, sin imponer, relacionando coherentemente lo establecido en la norma con lo que realmente ocurre en el aula, dando voz a los niños y las niñas y poniendo en valor sus maravillosas aportaciones?

Programar en primer ciclo de Educación Infantil supone un acto orientativo; se hace necesario conocer el currículo y los aprendizajes que debemos facilitar, estimular a los niños y las niñas. Pero, en ningún caso, la programación supone un documento rígido y desconectado de la realidad, del momento, de lo que se está viviendo y sintiendo en el aula. Educamos para la vida real; pero esta realidad es tan amplia que debemos priorizar y vincular curricularmente de forma flexible y respetuosa con lo que ocurre en el día a día, porque «es la vida cotidiana la que debe nutrir de aprendizajes a los pequeños» (Abelleira y Abelleira, 2020). Así, programar en Educación Infantil es diseñar una «hoja de ruta» que permite improvisar desde lo perfectamente planificado, respaldado por una gran cantidad de recursos, pensados y diseñados para el alumnado al que va dirigida.

4.2 Acogida y transición: procesos clave para el éxito educativo

Las familias, tutoras y tutores son los primeros responsables del bienestar, la salud, la educación y el desarrollo de los niños y las niñas. El entorno familiar es el primero y el más importante para el desarrollo de las personas. Por ello, la escolarización en esta etapa debe producirse en corresponsabilidad con las familias y desarrollarse en un entorno rico, seguro, alegre y estimulante donde se descubra la satisfacción de aprender compartiendo con otras personas, haciendo de la escolarización la primera experiencia vital emocionante y satisfactoria de la vida en sociedad. En este sentido, será el profesorado tutor quien se encargue de implementar, en colaboración con el resto de los agentes educativos, las medidas oportunas para adaptar las dinámicas del centro al alumnado que se incorpora a él o bien al que transita entre niveles, ciclos y etapas. Recordamos que es el centro el que se adapta a los niños y las niñas, no al revés.

Las diferentes dinámicas de encuentros entre la familia, los docentes y los demás agentes educativos permiten conseguir que todos tengan un lugar en el crecimiento y desarrollo de las niñas y los niños. Es importante señalar el papel que cumple cada uno y sus responsabilidades que, aunque son distintas, siempre tienen un punto complementario. Todos ellos conocen mucho a las niñas y a los niños, por lo cual sus aportes son fundamentales para generar acciones que promuevan su bienestar.

Todas estas actuaciones deberán diseñarse en el marco de la acción tutorial, concretando en el PAT (Plan de Acción Tutorial) las acciones que permitan la acogida del alumnado que se incorpora por primera vez al centro, la preparación del alumnado para el tránsito entre niveles, ciclo y etapas y la necesaria coordinación docente que garantice la continuidad metodológica, evitando así rupturas y cambios bruscos que perjudiquen el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas.

La incorporación a la escuela en cualquier momento de esta etapa es un hito fundamental en los primeros años de vida. Dada su relevancia, la transición entre el hogar y el centro educativo debe producirse en un clima de seguridad, confianza y afecto que añada, al natural sentimiento de expectación, los de disfrute y alegría.

Quien ha participado en la primera escolarización de niños y niñas sabe que el proceso es complejo y a menudo doloroso. Complejo porque los niños, las niñas y sus familias exigen un alto grado de responsabilidad dada la fragilidad de todos los implicados; y doloroso, porque puede hacer temblar las estructuras de vínculo que se acaban de establecer entre hijos e hijas y progenitores cuando aún son tan pequeños que no disponen de mecanismos simbólicos autónomos para entender qué sucede.

Ante esta situación ¿cuál es nuestro papel? Garantizar una «escuela que acoge». Hablamos de escuela que hace acogida, cuando esta asume, comprende y se organiza para sostener el proceso afectivo de todos los implicados. La acogida, entendida como proceso de cooperación entre escuela y familia que cuida la dimensión afectiva del alumnado más pequeño, que introduce estrategias metodológicas novedosas y prepara los espacios con la intención de evitar el sufrimiento innecesario de todas y todos los implicados.

Los procesos de transición entre ciclos y etapas son momentos importantes para todos los agentes implicados y, por supuesto, de manera especial para los niños y las niñas puesto que se enfrentan a desafíos relativos a las relaciones sociales. El papel de la fami-

lia y del profesorado en la transición educativa, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje, y el aprendizaje mismo, hacen que este proceso resulte ser algo intenso y con demandas crecientes (Fabian y Dunlop, 2006).

Diseñar modelos que favorezcan la transición serena y respetuosa entre los diferentes niveles, ciclos y etapas educativas supone una necesidad. A través de ellos, debe garantizarse el bienestar emocional de los niños y las niñas, impulsando buenas prácticas que lo faciliten. En este sentido, hay tres aspectos que se consideran fundamentales en el diseño de los procesos de transición:

1. Diseñar estrategias que permitan el desarrollo del sentimiento de pertenencia al nuevo espacio.

2. Favorecer experiencias respetuosas con los rimos y necesidades de los niños y las niñas en los procesos de transición, teniendo en cuenta estos suponen un momento crítico en su desarrollo.

3. Diseñar acciones que impliquen a las familias.

Se hace necesario facilitar canales de participación favorecedores del diálogo e intercambio de opiniones, creando así comunidades competentes. En este sentido, los centros educativos deben definir en sus proyectos educativos las competencias que se requieren para establecer y garantizar los canales de coordinación necesarios para afrontar las transiciones educativas entre ciclos y etapas de forma gradual, evitando saltos bruscos que perjudiquen o distorsionen el desarrollo en la primera infancia.

4.3. Evaluar para evolucionar

La evaluación supone una muestra sobre el nivel de innovación, de autenticidad y de coherencia de los



principios que sustentan nuestro modelo de escuela. Debe orientarse al éxito y a la transformación, a la evolución. Solo podemos pensar en este proceso como ayuda para la mejora.

4.3.1. Observación y escucha pedagógica: la mirada respetuosa hacia los ritmos de la infancia

La posibilidad de comunicarse y dialogar con las niñas y los niños desde el respeto y el afecto requiere que docentes y demás agentes educativos permanezcan alerta para descubrir en cada niña y cada niño un universo de potencialidades. Es decir, que la primera intencionalidad a la hora de observar y escuchar está en la disposición de aprender a partir de las propias acciones de las niñas y los niños, de la manera como le dan forma a las experiencias, las transforman, se las apropian y las hacen suyas. Así, observar y escuchar es ir más allá de evaluar conocimientos o dar valoraciones concretas para determinar si una niña o un niño es sociable, juicioso, brusco o rebelde. Por nuestra condición humana, es difícil evitar juzgar y tener prejuicios, sin embargo, hacer seguimiento en educación inicial requiere tener una mirada desprevenida y abierta para no poner etiquetas a las niñas y a los niños. Como lo menciona Carmen Díez Navarro (2005), se trata de «una mirada que signifique aceptar y comprender. Una mirada que pueda ordenar, "leer" e intentar entender lo que va viendo, detectar las posibles dificultades e intervenir lo más respetuosa y creativamente que sea posible» (p.1) .

> Evaluar para conocer, conocer para comprender y comprender para mejorar
>
> (Romera, 2019)

Observar a las niñas y los niños para valorar sus capacidades, identificar dificultades y acompañar sensible e intencionalmente su proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo es una tarea que implica documentar la cotidianidad. Hacer seguimiento al desarrollo integral es tener la posibilidad de traducir en palabras, ilustrar en imágenes, registrar a través de las voces de las niñas y los niños, y de sus producciones, los propios avances, retrocesos, dificultades e intereses, con el fin de responder a sus características desde la acción pedagógica, así como compartir este proceso con su familia, con otras maestras, maestros y agentes vinculados a su atención integral. Para lograr esto, es fundamental plantear experiencias pedagógicas y disponer de ambientes enriquecidos en los que las niñas y los niños participen, evidencien sus intereses, tomen decisiones, es decir, sean protagonistas. Es en la espontaneidad, en los momentos de libertad, donde se logra capturar sus avances y cambios más significativos. Así, las propuestas educativas y los proyectos pedagógicos requieren adecuarse a las características de las niñas y los niños, de tal forma que se promueva su curiosidad, su deseo de descubrir cómo funciona el mundo en el que se encuentran, su necesidad de comunicarse y expresarse a través de gran variedad de lenguajes, entre otros procesos más.

La observación es una forma de acompañar a las niñas y a los niños. Observar no solo significa «ver a distancia», sino que implica saber participar en los diversos momentos de la jornada. La maestra, el maestro y los otros agentes educativos necesitan tomar decisiones inmediatas para mediar en los conflictos y desencuentros de las niñas y los niños, para ayudar a enriquecer sus propuestas, para brindar seguridad y protección, para mediar en las interacciones y apoyar a aquellos que demandan mayor atención.

La escucha pedagógica o atenta parte de la intencionalidad de acoger, legitimar y dar importancia a lo que expresan las niñas y los niños, a sus ocurrencias y sus comentarios, para conocer lo que les interesa o les motiva. Sus expresiones varían de acuerdo con la edad, pero no por ello el mecanismo de la escucha se limita a lo que manifiestan verbalmente, sino que se extiende a todas las formas de comunicarse que utilizan, por ejemplo, a través de su cuerpo, del movimiento, de los lenguajes artísticos y de sus silencios. Por lo tanto, escuchar atentamente significa involucrarse, interesarse y tomar en cuenta las opiniones de las niñas y los niños.

4.3.2. Evaluación del proceso de aprendizaje: documentación de los procesos y comunicación a las familias

Como explica Alfredo Hoyuelos (2007), la documentación consiste en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos. No se trata solo de plasmar lo acontecido, sino de construir —en diversos formatos— un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido.



Es importante que la evaluación sea un proceso de análisis, de comparación y que informe de los avances en las maneras en que las niñas y los niños establecen relaciones, reconocen cambios y permanencias en las personas, los hechos o los espacios sociales y culturales; el registro de las diferencias y de los rasgos comunes en los comportamientos de los materiales y de los objetos de su entorno; el respeto y la valoración de las diferentes formas de vida; el conocimiento de las características de las instituciones y su relación con los trabajos necesarios para que funcionen; los hábitos sobre el cuidado de la salud y la seguridad, y la participación activa en el cuidado del ambiente.

La evaluación continua debe brindar información a partir de la observación y el registro de cómo aprenden niños y niñas y de qué manera hacen uso de esos aprendizajes en diversas situaciones para la toma de decisiones de el o la docente y el acompañamiento de sus alumnos y alumnas.

El uso de herramientas y recursos que ayuden a sistematizar esta información puede colaborar en que la práctica evaluativa docente ofrezca elementos significativos para observar los procesos con precisión. Es fundamental el registro de los procesos de aprendizaje de cada niño y niña al observar, documentar e interpretar las experiencias de las que participa el grupo, registrando inquietudes, ideas, conflictos, anécdotas, soluciones a problemas, y todo aquello que evidencie el aprendizaje.

4.3.3. Evaluación del proceso de enseñanza: observación externa, *feedback* y autoevaluación

La observación y el seguimiento posibilitan a las maestras y los maestros y a los demás agentes educativos analizar y tomar decisiones en torno a la práctica pedagógica. Reflexionar sobre la acción educativa es, en muchos de los casos, pensar en retrospectiva y prospectiva, es volver sobre la situación y comprender lo que funcionó, lo que requiere ser fortalecido o definitivamente reorientado para capitalizar la experiencia (Perrenoud, 2007). Es la posibilidad de revisar lo vivido, lo que se hizo o se dejó de hacer y la emoción que se sintió mientras que se proyectan las acciones

que se adelantarán. Los planteamientos que se abstraigan se verán reflejados en los nuevos momentos de interacción con las niñas y los niños, así como en la planificación, disposición del espacio y selección del material.

5. ENTORNO SOCIOEDUCATIVO: INFANCIA Y FAMILIA. INTERVENCIÓN DE OTROS AGENTES EDUCATIVOS

En este marco, se proponen una serie de medidas de apoyo a la parentalidad positiva, definiendo el modelo de atención a las familias, el enfoque psicoeducativo y comunitario para orientar dichas medidas y los objetivos generales a alcanzar con ellas.

Las escuelas infantiles están abiertas a las familias, a su participación activa. Las familias deben sentir que tienen su lugar, que «pertenecen» a la escuela. La escuela debe, por tanto, acoger a las familias creando escenarios favorecedores del encuentro y participación real. En este sentido, esta propuesta recoge diversidad de escenarios para garantizar la necesaria formación familia-escuela; tender puentes requiere la participación educativa de la comunidad y son varias las vías que se proponen: grupos interactivos y comisiones mixtas de trabajo, creación de comunidades de aprendizaje, desarrollo del concepto y puesta en práctica de escuelas democráticas y creación de espacios familiares en los centros educativos.

Cada familia tiene unas necesidades particulares y una visión y percepción singular de la escuela y de la función que esta desempeña. Por ello, resulta necesario diseñar una atención específica que invite a la creación de una relación de confianza y a desarrollar responsabilidades parentales de manera positiva. Es función de la escuela infantil hacer crecer a las familias, orientarlas para que puedan ver las fortalezas y potencialidades de los niños y las niñas, acompañarlas a descubrir cómo la escuela favorece que sus hijos e hijas crezcan desarrollando una autonomía positiva.

Impulsar la participación y cooperación entre familia y escuela constituye, desde esta propuesta, un eje central. Armonizar este binomio, tratando de aunar visiones, va a permitir el desarrollo de prácticas compartidas que proyecten a la infancia la imagen de dos contextos diferentes pero afines, que se complementan y trabajan de forma cohesionada para contribuir al desarrollo holístico de los niños y de las niñas.

6. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO ESCENARIO DE OPORTUNIDADES FORMATIVAS

Entendemos que la formación permanente debe garantizarse a lo largo del desarrollo personal y profesional de todos los agentes implicados en el sistema educativo. Esta supone el trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo de todas las personas que participan en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

No debemos olvidar que la formación debe orientarse a la mejora del sistema educativo, constituyendo un factor crítico de su éxito de calidad y de su excelencia. Los centros educativos constituyen el elemento nuclear desde el que deben partir las propuestas educativas, a través de un análisis de las demandas y necesidades detectadas, desde una valoración en retrospectiva a la vez que prospectiva. Estas propuestas deben, asimismo, responder a la demanda de las líneas estratégicas establecidas por la CEUCD y de otras instituciones que participan activamente en los procesos educativos.

Desde la Administración educativa se ofrecen los recursos necesarios para planificar la respuesta formativa, estableciendo líneas de coordinación y participación activa con los centros educativos para ajustarse a la realidad y promover una formación contrastada, significativa, funcional y generalizable en los ámbitos en los que se desarrolle. En este sentido, los servicios de apoyo (centros del profesorado, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, servicio de inspección educativa) deben promover experiencias innovadoras en los centros educativos, con todos los recursos disponibles, tanto personales como estructurales, materiales y económicos.

La respuesta formativa que se propone va orientada al profesorado, a las familias y a otros agentes que participan activamente en las dinámicas de los centros educativos.

La formación al profesorado se dirige fundamentalmente, y a partir del reconocimiento de las posibilidades personales y profesionales, a facilitar orientaciones que permitan dar respuesta a los diferentes factores que intervienen en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de procesos de reflexión y de invitación a la puesta en práctica de la investigación-acción. Esta reflexión y mejora de la práctica ha de ser, a la vez, personal y comunitaria, puesto que se trata de construir una cultura pedagógica compartida.

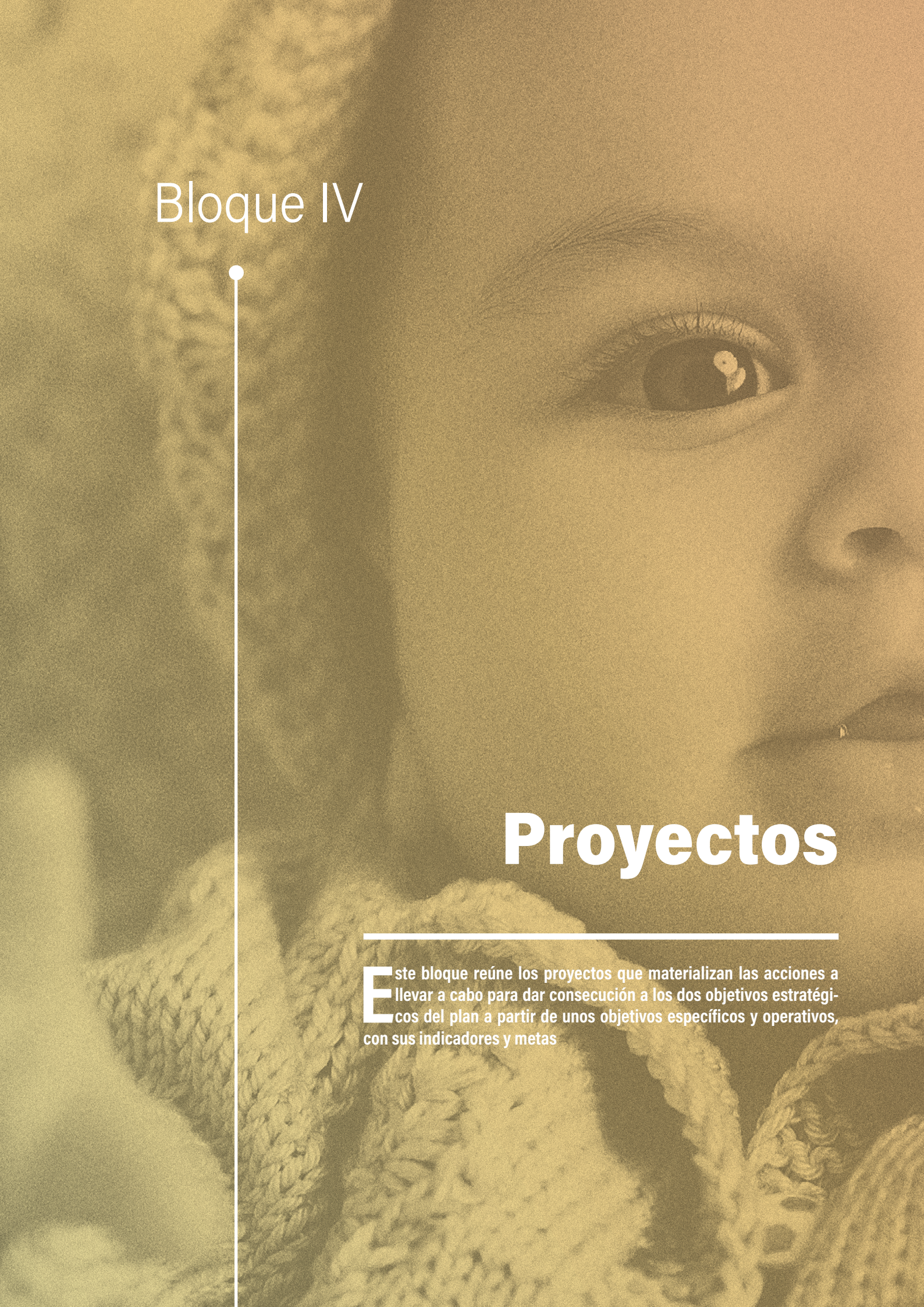
Se hace, asimismo, necesario apostar por la formación de otros agentes educativos que participan en los procesos de aprendizaje y de desarrollo social y

comunitario del alumnado: personal de administración y servicios, monitores, voluntarios, expertos, auxiliares, especialistas... desde el reconocimiento personal y social de sus funciones dentro del sistema.

No podemos obviar la importancia de garantizar el acompañamiento formativo a las familias. Con esta línea de actuación prioritaria pretendemos lograr una participación activa y efectiva en la gestión del centro educativo.

La universidad y los centros de formación profesional superior, cuyas especialidades o o familias profesionales de Educación Infantil deben ser reconocidos como necesarios agentes de formación. La responsabilidad de ambos es doble; por una parte, deberán capacitar a los actuales y futuros profesionales de la educación y, por otra, tienen la responsabilidad de la investigación permanente para buscar, experimentar y construir conocimiento que ayude a construir un sistema educativo de calidad e innovador.





Bloque IV

Proyectos

Este bloque reúne los proyectos que materializan las acciones a llevar a cabo para dar consecución a los dos objetivos estratégicos del plan a partir de unos objetivos específicos y operativos, con sus indicadores y metas



1. Proyectos para la consecución del **objetivo estratégico 1**



Objetivo estratégico 1

Impulsar la escolarización de los niños y las niñas menores de 3 años para situarnos en una tasa neta de escolarización del 40 % en el curso 2024-2025

1.1. Proyecto: Implantación del primer ciclo de la etapa de Educación Infantil en los centros dependientes de la CEUCD para la escolarización anticipada

Objetivo específico 1.1. Ofertar plazas públicas y gratuitas en el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil en los centros dependientes de la CEUCD

Descripción del proyecto

El incremento en la oferta de plazas públicas y gratuitas en el primer ciclo de Educación Infantil es uno de los pilares de este plan, ya que es el primer paso necesario para el impulso de la escolarización temprana de los niños y las niñas de 0-3 años.

Para llevar a cabo este proyecto, se ha realizado, en primer lugar, un análisis de los datos reflejados en el diagnóstico (apartado 2.2) por cada uno de los municipios de la comunidad autónoma de Canarias para conocer la población de 0 a 2 años, las plazas que ofertan cada uno de ellos para el primer ciclo de Educación Infantil, tanto en centros públicos como privados y, consecuentemente, detectar la necesidad de plazas para la escolarización temprana y atender a la demanda real.

Con los datos obtenidos, se priorizará, para cada curso escolar, la creación de aulas para el alumnado de 2 años y aulas mixtas para el de 1 y 2 años en los centros públicos dependientes de la CEUCD, siguiendo los siguientes criterios:

1. En los municipios donde no existe oferta de plazas autorizadas, ni públicas ni privadas.
2. En municipios donde no existe oferta pública.
3. En municipios donde la oferta existente, pública o privada, es insuficiente en relación con la demanda, priorizando en estos las zonas desfavorecidas que tienen alumnado en situación de vulnerabilidad, o zonas periféricas que no cuentan con este servicio.

Una vez que se detectan las necesidades de escolarización, se realizan visitas técnicas por parte del personal de la DGCIPE a los centros educativos de los municipios que se encuentran dentro de los supuestos de los apartados 1, 2, y 3, con el objetivo de valorar los espacios existentes y su viabilidad para la renovación o adaptación en aulas para alumnado de 2 años, teniendo en cuenta, en primer lugar, lo establecido en el punto 2 de la disposición adicional decimonovena de la Ley Canaria de Educación no Universitaria en cuanto a la reutilización de infraestructuras que, por reducción del alumnado, no tienen un uso definido o se encuentran actualmente en desuso.

En otros casos, cuando no exista la posibilidad de reutilización, se optará por la construcción de aulas para el primer ciclo de Educación Infantil en zonas vacantes de los propios recintos escolares de los colegios de educación infantil y primaria o centros de educación obligatoria, que respondan a los requisitos necesarios para el funcionamiento de los centros que imparten este primer ciclo.

La rehabilitación y reformas que se realicen en los centros existentes y de nueva creación tendrán en cuenta las directrices recogidas en la Directiva (UE) 018 /844, fomentando las instalaciones alternativas de alta eficiencia siempre que estas actuaciones sean técnica, funcional y económicamente viables, así como lo recogido en el Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, por el que se establecen los contenidos

educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Canarias.

En tanto en cuanto estos nuevos proyectos obedecen también a una mejora de la calidad educativa, resulta necesaria la planificación y organización del espacio, incluida la distribución, el mobiliario y el equipamiento tal y como refleja el n.º 32 de los «Objetivos de calidad y de los servicios para la infancia» del Informe técnico sobre buenas prácticas y orientaciones para la gestión de calidad de los servicios especializados de atención e intervención social con infancia y adolescencia.

También cabe destacar que para el diseño de las actuaciones recogidas en este proyecto, se ha hecho una valoración de los datos de crecimiento demográfico de los municipios y una previsión del crecimiento poblacional para la oferta de plazas, ya que se detecta un descenso de la natalidad que afecta directamente a las necesidades de escolarización que pueda tener cada zona.

Si bien se inicia este proyecto impulsando la implantación del tercer curso y aulas mixtas del segundo y tercer curso del primer ciclo de Educación Infantil para el curso 2022-2023, se prevé también la implantación progresiva del ciclo completo.

Cada curso escolar se publicará la implantación de plazas del primer ciclo de Educación Infantil en centros dependientes de la CEUCD.

En consecuencia, este proyecto se ha realizado atendiendo a las condiciones y requisitos previstos en la normativa vigente.

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Rehabilitar aulas en desuso, para crear plazas del primer ciclo de Educación Infantil, en centros públicos que impartan el segundo ciclo de esta etapa.	●	●	●
Construir aulas nuevas, para el primer ciclo de Educación Infantil, en centros públicos que impartan el segundo ciclo de esta etapa.	●	●	●
Dotar a los centros educativos públicos que oferten plazas del primer ciclo de Educación Infantil de los recursos materiales y capital humano necesarios atendiendo a la normativa vigente.	●	●	●

METAS

Indicadores	2022-23	2023-24	2024-25
N.º de plazas creadas del primer ciclo de Educación Infantil en centros públicos dependientes de la CEUCD.	597	597	658

1.2. Proyecto: Apoyo a la construcción de nuevas escuelas infantiles de titularidad municipal y ampliación de las ya autorizadas

Objetivo específico 1.2: Impulsar la construcción de nuevas escuelas de educación infantil de titularidad municipal y ampliación de las ya autorizadas

Descripción del proyecto

Los ayuntamientos son un agente fundamental en el impulso de la escolarización temprana, son la Administración más próxima al ciudadano, y su colaboración en la creación de plazas públicas para el primer ciclo de Educación Infantil es un objetivo dentro de la mejora de la equidad en este grupo poblacional. La CEUCD, con el fin de apoyar a las entidades locales en la construcción de escuelas infantiles municipales o ampliación de las ya autorizadas, gestionará ayudas destinadas a financiar gastos derivados de obras que deban realizar los ayuntamientos con el objeto de incrementar la oferta de plazas públicas en sus municipios.

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Gestionar ayudas destinadas a los ayuntamientos para financiar los gastos derivados de obras y equipamiento en las escuelas de educación infantil de nueva construcción o ampliación de las ya autorizadas.	●	●	●

METAS

Indicadores	2022-23	2023-24	2024-25
N.º de plazas públicas creadas en escuelas infantiles municipales de nueva construcción o ampliación.	145	170	195

1.3. Proyecto: Impulso a la adaptación de centros que atiendan a niños y niñas menores de 3 años

Objetivo específico 1.3: Impulsar la adaptación de los centros que no cuentan con autorización y atiendan a niñas y niños menores de 3 años a los requisitos mínimos establecidos por la normativa

Descripción del proyecto

Son centros de primer ciclo de Educación Infantil aquellos centros docentes, ya sean públicos o privados, autorizados por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, que prestan un servicio educativo y acogen de manera regular durante el calendario escolar a niños y niñas con edades comprendidas entre 0 y 3 años.

Conscientes de la existencia de centros que se encuentran atendiendo a niños y niñas menores de 3 años sin contar con la preceptiva autorización para su apertura y puesta en funcionamiento, y dando valor a lo previsto en la disposición transitoria novena de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se pretende atender a una demanda de nuestro entorno ofreciendo plena confianza a cualquier familia respecto del centro en el que decida dejar a sus hijos e hijas, asegurando que dicho centro cuenta con los requisitos mínimos de titulación de los profesionales, de espacios e instalaciones, relación numérica alumno-profesor y número de puestos escolares.

Debemos garantizar la mejor atención a la población infantil, y ello comienza por adaptar los centros que no cuentan con autorización.

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Impulsar el procedimiento para la incorporación de las escuelas infantiles dependientes de la Consejería de Derechos Sociales, Igualdad, Diversidad y Juventud a la red pública de escuelas de educación infantil.	●	●	●
Impulsar el procedimiento para la incorporación de las escuelas infantiles dependientes de los ayuntamientos a la red pública de escuelas de educación infantil.	●	●	●
Elaborar y difundir guías informativas para que los centros de educación infantil que no cuenten con la preceptiva autorización de la CEUCD puedan solicitarla.	●	●	

METAS

Indicadores	2022-23	2023-24	2024-25
N.º de plazas autorizadas del primer ciclo de Educación Infantil en los centros públicos dependientes de la Consejería de Derechos Sociales, Igualdad, Diversidad y Juventud que no contaban con autorización.	236	410	254
N.º de plazas autorizadas del primer ciclo de Educación Infantil en los centros públicos municipales que no contaban con autorización.	315	116	186
N.º de guías informativas publicadas.	1	1	1

1.4. Proyecto: Instrumento de cooperación con los ayuntamientos para la gestión y financiación compartida de las escuelas de educación infantil

Objetivo específico 1.4: Mejorar la tasa de escolarización en las escuelas de educación infantil de titularidad municipal, a través de un instrumento de cooperación con los ayuntamientos

Descripción del proyecto

Este proyecto tiene por objeto establecer un marco de cooperación con los ayuntamientos canarios para el primer ciclo de Educación Infantil, estableciendo las fórmulas adecuadas para una gestión y financiación compartida que garanticen la actual red de escuelas de educación infantil de titularidad municipal. Para esta cooperación administrativa, se contará con la Federación Canaria de Municipios (FECAM), a través de un convenio marco, y con los ayuntamientos canarios, mediante convenios específicos de suscripción.

La LOE establece en su artículo 8 que «las Administraciones educativas y las corporaciones locales coordinarán sus actuaciones, cada una en el ámbito de sus competencias, para lograr una mayor eficacia de los recursos destinados a la educación y contribuir a los fines establecidos en esta ley». Más específicamente, el artículo 15.1 dispone que las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas de primer ciclo de Educación Infantil, y para ello tienen que determinar las condiciones en que pueden establecerse convenios con las corporaciones locales, otras administraciones y entidades privadas sin finalidad de lucro.

La disposición adicional 15.ª de la LOE, en consonancia con el art. 25 de la Ley de Bases de Régimen Local, al regular las competencias municipales en materia de educación infantil, en su primer apartado dispone que «las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos e instrumentos para favorecer y estimular la gestión conjunta con las Administraciones locales».

En el sentido de lo expuesto, a través de este instrumento de cooperación para la gestión y financiación compartida de las escuelas infantiles municipales, la CEUCD adquiere, entre otros, los siguientes compromisos con las entidades locales:

1. Respetar la autonomía de las corporaciones locales para la gestión de sus escuelas infantiles en todos aquellos aspectos que no afecten a su marco competencial como administración educativa.
2. Proporcionar a cada escuela de educación infantil municipal el acceso a la aplicación informática Pincel Ekade de la Consejería, para su uso como herramienta de gestión administrativa y académica.
3. Proporcionar, previa autorización de los interesados, una relación de las personas que integran la correspondiente lista de empleo de personal docente, con indicación de su titulación, a fin de efectuar posibles contrataciones.
4. Prestar asesoramiento técnico en relación con las prescripciones que deben seguir los ayuntamientos para la ejecución de las obras que resulten necesarias en las escuelas municipales, a los

efectos de cumplir con los requisitos exigibles a los centros que imparten el primer ciclo de educación infantil en el ámbito autonómico, de acuerdo con lo dispuesto en la Orden Departamental de 3 de febrero de 2009, por la que se establece la adecuación de los requisitos para la creación o autorización de centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Canarias, así como la determinación del régimen transitorio regulado en el Decreto 201/2008, de 30 de septiembre; del mismo modo que con relación a la elaboración o modificación del plan de autoprotección del centro, sobre el material educativo y didáctico idóneo para el alumnado matriculado y sobre la normativa educativa aplicable, en particular, en lo relativo a los aspectos pedagógicos.

5. Dar soporte y orientación al personal de la escuela de educación infantil sobre la atención a niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello se podrá implicar al equipo de orientación educativa y psicopedagógico que desarrolle estas funciones en otros niveles educativos de la zona o, en su caso, al equipo de orientación educativa y psicopedagógico específico que corresponda.
6. Impulsar la formación inicial y permanente del personal docente y no docente de las escuelas de educación infantil.
7. Garantizar y supervisar la adecuada atención educativa del alumnado de las escuelas infantiles a través de las facultades que tiene encomendadas la Inspección de Educación.
8. Proporcionar a los ayuntamientos, la señalización exterior identificativa que permita, tanto a las personas usuarias de las escuelas municipales como a la ciudadanía en general, conocer qué escuelas de educación infantil se están gestionando de forma compartida por la Consejería y el ayuntamiento que ostente su titularidad.
9. Financiar las cuotas de las plazas públicas del primer ciclo de Educación Infantil de forma compartida entre la CEUCD, la entidad local titular de la escuela infantil y las familias, atendiendo a los siguientes criterios:

Plazas	Porcentaje de financiación máxima Consejería	Porcentaje de financiación ayuntamiento	Porcentaje de cuota máxima por familia	Ingresos familias
A	0 %	0 %	0 %	> 3,5 IPREM
B	33,34 %	33,33 %	33,33 %	3,5 IPREM
C	40 %	33,33 %	26,67 %	3 IPREM
D	50 %	33,33 %	16,67 %	2,5 IPREM
E	66,67 %	33,33 %	0,00 %	1,5 IPREM

La cuota de referencia para aplicar los porcentajes de financiación será de 300€ como máximo

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Suscribir un convenio marco entre la CEUCD y la FECAM para la gestión y financiación compartida de las escuelas infantiles municipales.	●		
Suscribir convenios específicos entre la CEUCD y los ayuntamientos para la gestión y financiación compartida de las escuelas infantiles municipales.	●	●	●

METAS

Indicadores	2022-23	2023-24	2024-25
N.º de plazas del primer ciclo de Educación Infantil en las escuelas infantiles municipales con gestión y financiación compartida entre la CEUCD y los ayuntamientos a través de los convenios específicos de cooperación.	5 880	6 280	6 665

1.5. Proyecto: Ayudas para la escolarización del alumnado menor de tres años en centros privados de educación infantil

Objetivo específico 1.5: Incrementar las ayudas a las familias para la escolarización temprana en cooperación con los centros privados de educación infantil autorizados

Descripción del proyecto

Son numerosos los estudios e informes que demuestran el efecto beneficioso que la escolarización temprana tiene en el desarrollo de niños y niñas, especialmente de aquellos pertenecientes a entornos en situación de vulnerabilidad social. Sin embargo, es precisamente este alumnado el que presenta mayor dificultad a la hora de acceder al primer ciclo de Educación Infantil debido a la imposibilidad o dificultad que tienen las familias de costear este servicio.

A través de la cooperación con los centros privados de educación infantil, la CEUCD va a crear una línea de ayudas a la escolarización temprana de este alumnado en situación de vulnerabilidad o en situación socioeconómica desfavorable para que puedan acceder a este servicio educativo.

Las líneas de ayuda para financiar el coste de las plazas escolares en los centros privados de Educación Infantil serán de dos tipo

a. Ayudas para los servicios educativos y de comedor al alumnado en situación de riesgo o prevención, alumnado usuario de atención temprana de familias con una renta igual o inferior a tres veces el IPREM y alumnado de familias con una renta igual o inferior a uno y medio el IPREM. Estas ayudas tendrán un importe de 300 €.
b. Ayudas para los servicios educativos al alumnado de familias con una renta igual o inferior a dos veces y medio el IPREM. Estas ayudas tendrán un importe de 150 €.

La cooperación con los CPEI también recogerá otros compromisos por parte de la CEUCD como son:

1. Prestar un servicio de asesoramiento a los centros privados de educación infantil autorizados para la tramitación y gestión de las plazas financiadas.
2. Ofertar plazas al personal docente y no docente de los CPEI en las convocatorias de formación organizadas por la CEUCD.
3. Identificar a los CPEI que suscriban el instrumento de cooperación como entidades colaboradoras de la CEUCD.
4. Incluir a los CPEI en todas las convocatorias y campañas para la ejecución y difusión de los proyectos recogidos en el PEEIC03.

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Crear una línea de ayudas para el fomento de la escolarización temprana del alumnado vulnerable o en situación socioeconómica desfavorable en cooperación con los centros privados de educación infantil.	●	●	●

METAS

Indicadores	2022-23	2023-24	2024-25
N.º de alumnado beneficiario de ayudas para la escolarización temprana en centros privados de educación infantil.	1288	1288	1288

1.6. Proyecto: Campaña de sensibilización para la escolarización de 0-3 años

Objetivo específico 1.6: Incrementar la tasa de escolarización temprana a través de la sensibilización a la ciudadanía sobre sus beneficios y su reconocimiento e importancia

Descripción del proyecto

Los centros de educación infantil son centros educativos con efectos muy beneficiosos en los niños y las niñas, con un gran impacto en sus habilidades cognitivas, emocionales, sociales, etc., siendo los beneficios aun mayores para los menores de entornos desfavorecidos. La escolarización temprana favorece una evolución positiva del alumnado en etapas posteriores y es determinante a la hora de aportar calidad al sistema educativo.

Sin embargo, en la actualidad se sigue considerando que los centros de educación infantil tienen exclusivamente una función de conciliación familiar, por lo que son muchas las familias que toman la decisión de hacer uso de sus servicios únicamente cuando su situación personal o laboral lo hace realmente necesario, y en tal sentido el término «guardería» sigue utilizándose habitualmente.

Cambiar el concepto que tiene la sociedad en general sobre esta etapa educativa y su importancia es fundamental para revertir los datos de escolarización tan bajos que tenemos en Canarias.

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Colaborar con los servicios sanitarios y sociales que permitan concienciar a sectores de la población más vulnerables sobre los valores de esta etapa educativa.	●	●	●
Fomentar campañas de difusión sobre la importancia de la escolarización temprana en el desarrollo integral de los niños y las niñas y como elemento favorecedor del éxito escolar en etapas posteriores.	●	●	●
Impulsar acciones formativas con diferentes instituciones, organismos y asociaciones que tengan entre sus objetivos la atención a la primera infancia.	●	●	●

METAS

Indicadores	2022-23	2023-24	2024-25
Porcentaje en el incremento de la tasa de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil cada curso escolar a partir de la ejecución de estas actuaciones.	6 %	6 %	6 %

2. Proyectos para la consecución del **objetivo estratégico 2**



Objetivo estratégico 2

Mejorar la calidad, la equidad y la inclusión en el primer ciclo de Educación Infantil para favorecer el éxito escolar del alumnado en Canarias

2.1. Proyecto: Espacio y pedagogía en el primer ciclo de Educación Infantil

Objetivo específico 2.1 : Crear en las aulas del primer ciclo de Educación Infantil de los CEIP y CEO, espacios sostenibles y potenciadores de los aprendizajes

Descripción del proyecto

La creación de ambientes debe vertebrar armónicamente cada uno de los elementos que los componen, para que el desarrollo cognitivo, psicomotriz, social y emocional tenga lugar de manera natural y significativa, conectada directamente con la realidad.

El diseño de ambientes, de espacios, y la selección de materiales adecuados cobra un papel fundamental, y debe hacerse bajo los principios del juego, movimiento libre y expresión, a partir de entornos seguros, afectivos y respetuosos con las necesidades de la infancia.

Los espacios de las escuelas infantiles deben ajustarse a nuestra imagen de infancia. Por ello, proponemos el diseño de espacios de bienestar, estéticamente cuidados, concienzudamente estudiados, que ofrezcan sensación de acogida, de calma, de respeto. Hablamos, por tanto, de la necesidad de crear ambientes de calidad, espacios de relación y de co-creación. Desde este concepto de interiorismo emocional se le da valor al movimiento para la creatividad.

Los ambientes de aprendizaje posibilitan multiplicar las oportunidades de exploración y acción de los niños y las niñas y propiciar relaciones que favorecen la creación de una comunidad de convivencia y aprendizaje. De este modo, el espacio genera experiencias de aprendizaje significativo.

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Establecer las características de diseño y equipamiento de los espacios de las escuelas infantiles para que contribuyan a mejorar la calidad.	●	●	●
Crear espacios versátiles, acogedores, luminosos e inspiradores conectados con el entorno.	●	●	●
Crear ambientes de aprendizaje favorecedores de la exploración y acción de los niños y las niñas.	●	●	●

METAS

Indicadores	2022-23	2023-24	2024-25
N.º de aulas en los centros dependientes de la CEUCD que se adecúan a las líneas de un diseño ecológico sostenible y potenciador de aprendizajes.	34	34	40

2.2. Proyecto: Metodología y currículo en el primer ciclo de Educación Infantil

Objetivo específico 2.2: Impulsar el diseño de situaciones de aprendizaje en el primer ciclo de educación infantil para la puesta en práctica de las estrategias didácticas y orientaciones metodológicas establecidas en el decreto de currículo

Descripción del proyecto

Las orientaciones metodológicas han de ponerse en práctica a través de situaciones de aprendizaje coherentes, multidisciplinares y globalizadas, que entiendan al niño y la niña como seres completos, con capacidad de adquirir aprendizajes de forma natural y competente, fundamentalmente a través del juego, siguiendo su propio ritmo madurativo, sus intereses y necesidades.

Debemos fomentar una propuesta pedagógica viva y abierta a lo que sucede en el entorno, a las demandas y necesidades de la infancia y de sus familias. Donde no exista dicotomía «dentro-fuera», pues ha de ser una propuesta pedagógica que sirva de cimientos a una escuela de educación infantil que no solo forme parte de la sociedad, la cultura, la economía y la política, sino que sea todas esas cosas en sí misma y, por tanto, un elemento transformador potente y necesario.

La nueva ley de educación incorpora a la ordenación y a los principios pedagógicos de la etapa de Educación Infantil el respeto a la específica cultura de la infancia, que definen la Convención sobre los Derechos del Niño y las observaciones generales de su comité. En estas primeras etapas, la intervención educativa debe dirigirse al desarrollo de las bases que faciliten la adecuada adquisición de las competencias, desde el respeto al proceso madurativo individual. Por ello, debemos ofrecer experiencias de aprendizaje desarrolladas en un ambiente de afecto y confianza, potenciando la autoestima e integración social de los niños y las niñas, a través del establecimiento de un apego seguro.

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Ofrecer, en el marco del programa Brújula20, orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje.		●	●
Generar debate y reflexión sobre adecuación metodológica en el primer ciclo de Educación Infantil a través de mesas de participación.	●	●	

METAS

Indicadores	2022-23	2023-24	2024-25
N.º de situaciones de aprendizaje diseñadas en el marco del programa Brújula20.	-	9	9
N.º de mesas de participación creadas en los centros de profesorado (CEP) de Canarias.	14	14	14

2.3. Proyecto: Educar en y para la diversidad en el primer ciclo de Educación Infantil

Objetivo específico 2.3: Ofrecer orientaciones para la atención a las diferencias individuales del alumnado en el primer ciclo de Educación Infantil

Descripción del proyecto

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental, cuyo objetivo es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal a la educación y el progreso para todas y todos.

En la etapa de Educación Infantil se considera de vital importancia la detección temprana, que abarcará cualquier momento de la vida escolar del alumnado, atendiendo a los cambios, las transiciones o las barreras contextuales que le puedan suponer una dificultad para alcanzar el pleno desarrollo de sus competencias y, por ende, el éxito y la continuidad escolar.

La respuesta educativa inclusiva del alumnado implica identificar y minimizar las barreras que inciden en su aprendizaje y participación. En este marco es necesario hacer referencia al modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un modelo de enseñanza que genera prácticas inclusivas para que todo el alumnado pueda acceder a la educación.

Estas acciones deben estar recogidas en la propuesta pedagógica, instrumento de planificación que forma parte del proyecto educativo de centro coherente con los principios que fundamentan, dan sentido y orientan los diferentes proyectos, planes y actividades del centro educativo.

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Elaborar una guía con orientaciones para la elaboración de planes de atención a la diversidad (PAD) en conexión con la propuesta pedagógica del primer ciclo de Educación Infantil.	●		
Ofrecer orientaciones para personalizar la enseñanza, tomando como referencia el modelo DUA, como medio para dar respuesta a la diversidad de ritmos, intereses, motivaciones y perfiles de aprendizaje.	●	●	●
Colaborar con el Servicio Canario de la Salud y la Consejería de Derechos Sociales, Igualdad, Diversidad y Juventud en el marco competencial que nos corresponde para la atención temprana del alumnado.	●	●	●

	METAS		
Indicadores	**2022-23**	**2023-24**	**2024-25**
Publicación de una guía con orientaciones para la elaboración de planes de atención a la diversidad (PAD) del primer ciclo de Educación Infantil.	1	1	1
N.º de herramientas de trabajo para el diseño de experiencias de aprendizaje que tomen como punto de partida el modelo DUA.	1	1	1

2.4. Proyecto: Itinerarios de formación permanente en el primer ciclo de Educación Infantil

Objetivo específico 2.4: Desarrollar itinerarios de formación permanente orientados al personal docente, no docente, familias y otros agentes de la comunidad educativa para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el primer ciclo de Educación Infantil

Descripción del proyecto

La formación permanente debe garantizarse a lo largo del desarrollo personal y profesional de todos los agentes implicados en el sistema educativo. Esto supone el trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo de todas las personas que participan en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

La formación del personal docente y no docente es fundamental para asegurar una práctica metodológica coherente y de calidad, por lo que se deben asegurar espacios y tiempos de información, formación y transformación que permitan la renovación y actualización pedagógica, contando para ello con experiencias inspiradoras regionales, nacionales e internacionales de buenas prácticas y con profesionales expertos.

A través de este proyecto, se pretende el diseño de itinerarios formativos orientados a garantizar la formación continua de todos los agentes implicados en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas de primer ciclo de Educación Infantil, así como a generar espacios participativos que fomenten el diálogo y den protagonismo a todos los miembros de la comunidad educativa, implicándolos de forma activa en la toma de decisiones y en el diseño compartido de acciones.

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Desarrollar un itinerario formativo dirigido al personal docente.	●	●	●
Desarrollar un itinerario formativo dirigido al personal no docente.	●	●	●
Desarrollar un itinerario formativo orientado a familias y otros agentes de la comunidad educativa.	●	●	●
Crear mesas de reflexión y espacios participativos.	●	●	●

	METAS		
Indicadores	**2022-23**	**2023-24**	**2024-25**
N.º de acciones formativas destinadas al personal docente del primer ciclo de Educación Infantil.	3	3	3
N.º de acciones formativas destinadas al personal no docente del primer ciclo de Educación Infantil.	3	3	3
N.º de acciones formativas destinadas a las familias del alumnado del primer ciclo de Educación Infantil.	3	3	3

2.5. Proyecto: Procesos de acogida y transición como elementos favorecedores del éxito educativo en el primer ciclo de Educación Infantil

Objetivo específico 2.5: Fomentar la elaboración de los planes de acogida para el alumnado de nueva incorporación al primer o segundo ciclo de Educación Infantil, así como planes de transición entre primer y segundo ciclo, respetando los ritmos y necesidades del alumnado, así como de sus familias

Descripción del proyecto

Los procesos de acogida y de transición son momentos clave que suelen estar marcados por la incertidumbre. Por ello, proponemos el diseño de acciones que faciliten la transición positiva desde el entorno familiar al escolar, promoviendo, ante todo, el bienestar emocional de los niños y las niñas, así como de sus familias.

Escuchar activamente la voz de todos los agentes que participan en estos procesos, facilitando canales de coordinación en los que el diálogo y el intercambio de pareceres estén presentes, va a permitir la creación de comunidades competentes y escuelas eficaces.

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Diseñar orientaciones que sirvan de modelo para la elaboración de planes de acogida y de transición, que contemplen la participación de las familias y de los diferentes agentes educativos.	●		
Elaborar una guía de buenas prácticas para la acogida y transición del alumnado.		●	●

METAS

Indicadores	2022-23	2023-24	2024-25
Se publica el documento de orientaciones para la elaboración de planes de acogida y de transición.	1	-	-
Se publica una guía de buenas prácticas para la acogida y transición del alumnado.	-	1	1

2.6. Proyecto: Familia-escuela en el primer ciclo de Educación Infantil

Objetivo específico 2.6: Mejorar la información, participación y cooperación efectiva entre el centro y las familias

Descripción del proyecto

Las experiencias vitales que niños y niñas viven desde su nacimiento son los pilares sobre los que se asentará su vida presente y futura. El modo en que articulemos el clima emocional en la escuela será determinante para su desarrollo.

En este proyecto se proponen una serie de medidas de apoyo a la parentalidad positiva, definiendo el modelo de atención a las familias, el enfoque psicoeducativo y comunitario para orientar dichas medidas y los objetivos generales que se pretenden alcanzar con ellas.

Las escuelas infantiles están abiertas a las familias, a su participación activa. Las familias deben sentir que tienen su lugar, que «pertenecen» a la escuela. La escuela debe, por tanto, acoger a las familias creando escenarios favorecedores del encuentro y participación real.

Cada familia tiene unas necesidades particulares y una visión y percepción singular de la escuela y de la función que esta desempeña. Por ello, resulta necesario diseñar una atención específica que invite a la creación de una relación de confianza y a desarrollar responsabilidades parentales de manera positiva. Es función de la escuela infantil hacer crecer a las familias, orientarlas para hacerles ver las fortalezas y potencialidades de sus hijos e hijas, acompañarlas a descubrir cómo la escuela favorece que los niños y las niñas crezcan desarrollando una autonomía positiva.

Como continuidad de la red comunitaria, se entiende necesaria la creación de un espacio de interrelación y armonización de la comunidad educativa formada por familias, profesorado y alumnado, un espacio de acogida, de establecimiento de vínculos y participación como idea esencial para compartir experiencias e inquietudes. Los centros educativos deben generar espacios de acceso a las familias, tanto para situaciones de encuentro como de participación y de espera, como un espacio intermedio que permite una perspectiva que realce el carácter educativo de las funciones que albergan.

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Fomentar la participación activa y efectiva de las familias a través del diseño de acciones planificadas y vinculadas a los planes de acción tutorial.	●	●	●
Diseñar y validar programas de tratamiento familiar orientados a la capacitación parental y reforzar los programas de parentalidad existentes.	●	●	●
Ofrecer orientaciones para fomentar la creación de espacios de acogida y participación de las familias en la vida de los centros educativos.	●	●	●

METAS

Indicadores	2022-23	2023-24	2024-25
N.º de guías publicadas para el diseño de planes de acción tutorial que orienten la participación activa y efectiva de las familias.	1	1	1
N.º de programas de educación parental positiva.	1	1	1
N.º de publicaciones de orientaciones para la creación de espacios de acogida y participación de las familias en la vida de los centros educativos.	1	1	1

2.7. Proyecto: Colaboración con diferentes agentes para la mejora del contexto socioeducativo en el primer ciclo de Educación Infantil

Objetivo específico 2.7: Impulsar acciones con los diferentes agentes del entorno de la escuela de educación infantil para favorecer la mejora del contexto socioeducativo del alumnado

Descripción del proyecto

Los niños y las niñas necesitan un espacio extenso para su desarrollo integral que no puede ni debe circunscribirse a las paredes del centro educativo o a sus hogares, hay que traspasar esos límites físicos y afectivos para integrarlos en su contexto más próximo, de tal manera que toda la comunidad se sienta partícipe y responsable de su crecimiento y evolución. Al fin y al cabo, somos ciudadanos y ciudadanas, desde que nacemos hasta que morimos, integrados en una sociedad.

El valor de la escuela infantil debe ser reconocido como parte de la cultura de la infancia necesaria en la sociedad actual, por eso, construir puentes y crear sinergias con los diferentes agentes sociales del entorno de los niños y las niñas nos asegura el objetivo de educar en comunidad para la mejora educativa.

CRONOGRAMA

Objetivos operativos	2022-23	2023-24	2024-25
Ofrecer herramientas a los centros de educación infantil para impulsar la participación del tejido asociativo en las actividades del centro.	●	●	●
Elaborar una guía para la creación de comunidades de aprendizaje.	●	●	●

METAS

Indicadores	2022-23	2023-24	2024-25
N.º de guías para la creación de comunidades de aprendizaje en el contexto de los centros de educación infantil con herramientas para impulsar la participación del tejido asociativo en actividades del centro.	1	1	1

“

Asegurar que cada niño tiene un sentimiento de seguridad y pertenencia en la escuela capacita a cada niño a aceptar y participar activamente en transformar las situaciones que son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje

Loris Malaguzzi



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, J. (2011). *El juego simbólico.* Graó.

Abelleira, A., y Abelleira, I. (2017). *Los hilos de infantil.* Octaedro.

Abelleira, A., y Abelleira, I. (2020). *El latido de un aula de infantil*. Octaedro.

Alba Pastor, C. (Coord.). (2018b). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata. 1.ª impresión 2016.

Arnaiz, V., Basterrechea, I., y Salvador, S. (2011). *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles.* Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación en coedición con la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan.* Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Novaduc.

Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., Moss, P., Martín, P., y Rech, P. (2017). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. (edit.). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Morata, D.L. 2017.

Castro, A., Argos, J., Ezquerra, P. (2015). *La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria.* Perfiles Educativos, XXXVII (148), 24-49. [fecha de consulta 24 de marzo de 2022]. ISSN: 0185-2698. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13236858003

Ceballos, N., Susinos, T., García-Lastra, M. (2018). Estudios Pedagógicos XLIV, N.° 3: 117-135. Espacios para jugar, para aprender. *Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años)*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-117.pdf

Díez Navarro, M. (2005). *Las palabras que nos hacen. Relato de vida de una maestra de infantil.* Nodos y Nudos: revista de la Red de Calificación de educadores, ISSN-e 2619-6069, ISSN 0122-4328, Vol. 6, N.º 48, 2020, pp. 150-172.

Díez Navarro, M. (2011). *Los pendientes de la maestra: o cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy*. Graó.

Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Graó.

Gerver, R. (2016). *Crear hoy la escuela de mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos.* SM.

Hoyuelos, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil.* Temas de infancia. Rosa Sensat-Octaedro.

Hoyuelos, A. (2017). *Documentación como narración y argumentación.* Revista Aula de Infantil. Recuperado de: http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/112/documentacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf

Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro. Editorial Digital.

Murillo, F., y Martinez-Garrido, C. (2012). *Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico*. Universidad Autónoma de Madrid (España). Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797018.pdf

Musons, J. (2021). *Reinventar la escuela: Una brújula para familias y educadores para comprender la educación del siglo XXI*. Arpa Editores.

Nair, P. (2016). *Diseño de espacios educativos. Rediseñar escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno*. SM.

Peralta, M. (2004). E*l derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI.* Recuperado de: https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a02.pdf

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.

Romera, M. (2019). L*a escuela que quiero: En busca del sentido común: pedagogía de altura contada desde el suelo*. Ediciones Destino.

Rose & Wasson, (2008). G*uía para el Diseño Universal para el Aprendizaje*. CAST (Centro de Tecnología Especial Aplicada)

Silvente, J. (2017). *Diseñar espacios educativos. Calidad, estética y amabilidad en el diseño*. C2C Proyectos editoriales de Arquitectura.

INFORMES

Atención Educativa de la Primera Infancia (AEPI). (2010). Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376_spa?posinset=1&queryid=5af5c417-19a2-4598-bc02-fdca893dacc4

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. 2020. Recuperado de: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación. Recuperado de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:-52006DC0481

Comisión Europea (2002). Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona. Recuperado de: https://cordis.europa.eu/programme/id/EMP-BARCELONA-2002C/es

Comisión Europea. (2012). Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva. Recuperado de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=ES

Comisión Europea. (2013). Recomendación de 20 de febrero de 2013. Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas. Recuperado de: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:059:0005:0016:ES:PDF

Comisión Europea. (2018). Recomendación del Consejo relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de buena calidad. Recuperado de: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0004.02/DOC_1&format=PDF

Comisión Europea. (2019). Informe Eurydice. Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa. Recuperado de: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-es/format-PDF

Consejo de la Unión Europea. (2011). Conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia. Recuperado de: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:175:0008:0010:ES:PDF

Declaración de Incheon, 2015, Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Declaración de Incheon y Marco de Acción. (2015). Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 1989). Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del niño. Recuperado de: https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2001). Estado mundial de la Infancia: la Primera Infancia. Recuperado de: https://www.unicef.org/media/84781/file/SOWC-2001.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF, 2018). Garantía del Derecho a la Educación en la etapa 0-3 años. Recuperado de: https://www.unicef.es/publicacion/cuaderno-para-el-debate-garantia-derecho-educacion-0-3-anos

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF, 2018). La infancia en Canarias 2017. Una primera aproximación a la agenda 2030. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Infancia_Canarias_2018.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España. (2020). El primer ciclo de la Educación Infantil en las CC. AA. a través de la revisión normativa. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-primer-ciclo-de-la-educacion-infantil-en-las-cc-aa-a-traves-de-la-revision-normativa/

espana-estrategias-y-politicas-educativas-educacion-infantil/24612

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2014) PISA in Focus ¿Llega la educación infantil a aquellos que más la necesitan? Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus%20N40%20(esp).pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990). Declaración Mundial Educación para Todos (Jomtien, 1990). Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000). Foro Mundial sobre la Educación, Dakar. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

Plan Integral del Menor de Canarias. 1999. Recuperado de: https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/plan_canarias.pdf

Plan Sectorial de Escuelas Infantiles y Apoyo a la Familia de la Comunidad Autónoma de Canarias. Recuperado de: https://www.gobiernodecanarias.org/derechossociales/infanciayfamilia/documentacion/planes/

Save the children España. (2019). Informe «Donde todo empieza». Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/donde_todo_empieza_0.pdf

DISPOSICIONES LEGALES

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 106, de 4 de mayo), modificada por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE n.º 340, de 30 de diciembre).

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE n.º 4, de 4 de enero).

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (BOC n.º 152, de 7 de agosto).

Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2.º ciclo de la Educación Infantil en la comunidad autónoma de Canarias (BOC n.º 163, de 14 de agosto).

Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Canarias (BOC n.º 203, de 9 de octubre).

Decreto 104/2011, de 6 de mayo, que modifica el Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Canarias (BOC n.º 97, de 17 de mayo).

Orden de 3 de febrero de 2009, por la que se establece la adecuación de los requisitos para la creación o autorización de centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Canarias, así como la determinación del régimen transitorio regulados en el Decreto 201/2008, de 30 de septiembre (BOC n.º 28, de 11 de febrero).

Orden de 5 de febrero de 2009, por la que se regula la evaluación en la Educación Infantil y se establecen los documentos oficiales de evaluación en esta etapa (BOC n.º 37, de 24 de febrero).

Orden de 18 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, por la que se regula la impartición de determinadas áreas o materias en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la comunidad autónoma de Canarias (BOC n.º 125, de 28 de junio).

Orden de 29 de octubre de 2010, por la que se modifica la Orden de 18 de junio de 2010, que regula la impartición de determinadas áreas o materias en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la comunidad autónoma de Canarias, en relación con las Enseñanzas de Religión (BOC n.º 222, de 11 de noviembre).

Orden de 8 de marzo de 2018, por la que se modifica la Orden de 3 de febrero de 2009, que establece la adecuación de los requisitos para la creación o autorización de centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Canarias, así como la determinación del régimen transitorio regulado en el Decreto 201/2008, de 30 de septiembre (BOC n.º 55, de 19 de marzo).

Orden de 27 de noviembre de 2018, por la que se establecen los criterios de evaluación de los ámbitos de

experiencia del primer ciclo de la Educación Infantil en la comunidad autónoma de Canarias (BOC n.º 239, de 11 de diciembre).

Resolución de 2 de agosto de 2010, de la Dirección General de Centros e Infraestructura Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre el calendario y la jornada escolar en los centros, públicos y privados, que imparten el primer ciclo de educación infantil.

Resolución de 23 de diciembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 25 de noviembre de 2021, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial de los créditos destinados al Programa de impulso de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil, en el marco del componente 21 del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia.



Compromiso de presente, visión de futuro

Gobierno de Canarias
Consejería de Educación,
Universidades, Cultura y Deportes