



# TALIS 2024

Informe de Canarias

## *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*

*Educación Infantil (3 a 6 años)*



# Índice

Prólogo.....	9
Capítulo 1. El Estudio TALIS Educación Infantil 2024.....	11
1.1. Introducción.....	11
1.1.1. La EAPI y la Educación Infantil.....	11
1.1.2. El marco normativo y organizativo en Canarias.....	12
1.3. Presentación del Estudio TALIS.....	12
1.2. Marco conceptual.....	13
1.3. Diseño del Estudio TALIS.....	15
1.4. Estructura del informe.....	16
Capítulo 2. Condiciones laborales.....	19
2.1. Introducción.....	19
2.1. Perfil del profesorado y de los centros educativos.....	19
2.1.1. Equipos educativos por categorías profesionales.....	19
2.1.2. Equipos educativos y dirección de centros por género.....	20
2.1.3. Tipo de contrato según su jornada y su duración.....	21
2.1.4. Perfil de los centros.....	23
2.3. Prácticas docentes.....	24
2.3.1. Desarrollo social y emocional.....	24
2.3.3. Sensibilización y la aceptación de la diversidad.....	26
2.3.4. Desarrollo del lenguaje.....	28
2.3.6. Alfabetización numérica precoz.....	29
2.3.7. Fomento del juego y la exploración.....	29
2.3.8. Implicación de las familias.....	31
2.4. Horas de trabajo y reparto por tareas.....	33

Capítulo 3. Satisfacción laboral, estrés y retención del talento .....	36
3.1. Introducción.....	36
3.2. Obstáculos para proporcionar una educación de calidad.....	36
3.3. Satisfacción laboral .....	39
3.4. Fuentes de estrés.....	41
3.5. Abandono de la docencia.....	44
Capítulo 4. Desarrollo Profesional.....	49
4.1. Introducción .....	49
4.2. Formación continua.....	50
4.1.1. Participación en actividades de desarrollo profesional .....	50
4.1.2 Barreras al desarrollo profesional .....	52
4.1.3 Apoyo a los equipos de Educación Infantil para su participación en actividades de desarrollo profesional y fomento de la confianza en su trabajo .....	54
4.3. Formación y autosuficiencia en el uso de recursos y herramientas digitales.....	57
4.4. Formación y autonomía de la dirección de los centros.....	59
4.4.1. Actividades de desarrollo profesional de la dirección .....	59
4.4.2. Necesidades formativas de la dirección .....	60
4.4.3. Autonomía y decisiones de la dirección del centro.....	61
4.4.4. Liderazgo compartido.....	63
4.4.5. Compromiso de la dirección del centro con el liderazgo pedagógico.....	63
4.5. Relación de los centros con profesionales externos.....	65
4.5.1. Promoción de la colaboración y el aprendizaje con otros profesionales externos.....	65
4.5.2. Inspección externa .....	66

# Índice de Tablas y Figuras

<b>Tabla 1.</b> Resumen de las dimensiones y áreas temáticas de TALIS. ....	14
<b>Figura 2.1.</b> Porcentaje del equipo educativo que pertenece a cada una de las categorías profesionales en Canarias y España. ....	20
<b>Figura 2.2.</b> Porcentaje de mujeres sobre el total del equipo educativo y del equipo directivo en Canarias y España. ....	21
<b>Figura 2.3.</b> Porcentaje de equipo educativo según el tipo de jornada laboral en Canarias y España. ....	22
<b>Figura 2.4.</b> Porcentaje de equipo educativo según su tipo de contrato laboral en Canarias y España. ....	23
<b>Figura 2.5.</b> Porcentaje de centros de titularidad pública. Países participantes y CC.AA. ....	24
<b>Figura 2.6.</b> Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al desarrollo social. ....	25
<b>Figura 2.7.</b> Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al desarrollo emocional. ....	26
<b>Figura 2.8.</b> Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas a la diversidad y la mejora de la inclusión. ....	27
<b>Figura 2.10.</b> Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al desarrollo del lenguaje. ....	28
<b>Figura 2.12.</b> Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas a la alfabetización numérica precoz. ....	29
<b>Figura 2.13.</b> Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al juego del alumnado. ....	31

<b>Figura 2.13.</b> Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas a la implicación de las familias. .....	33
<b>Figura 2.15.</b> Número de horas de trabajo del equipo educativo y distribución de estas. Países y comunidades autónomas. ....	34
<b>Figura 3.1.</b> Porcentaje de directores/as que manifiestan que las siguientes cuestiones obstaculizan su capacidad para proporcionar una atención de calidad.....	38
<b>Figura 3.2.</b> Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su satisfacción laboral.....	40
<b>Figura 3.3.</b> Porcentaje de docentes que manifiesta experimentar estrés en su trabajo, y a los que su trabajo les deja tiempo para su vida personal. ....	41
<b>Figura 3.4.</b> Porcentaje de docentes que manifiestan que su trabajo impacta negativamente en su salud.....	42
<b>Figura 3.5.</b> Porcentaje de docentes a los que las siguientes actividades les generan bastante o mucho estrés. ....	43
<b>Figura 3.6.</b> Porcentaje de docentes que abandonarían la docencia en Educación Infantil en los próximos 5 años por las siguientes razones.....	45
<b>Figura 3.7.</b> Porcentaje de docentes de menos de 30 años que abandonarían la docencia en Educación Infantil para trabajar en Educación Primaria. ....	46
<b>Figura 3.8.</b> Diferencia entre el porcentaje de docentes de 50 o más años con respecto a los menores de 30 años que abandonarían la docencia en Educación Infantil para trabajar en Educación Primaria.....	46
<b>Figura 3.9.</b> Porcentaje de docentes de menos de 30 años que abandonarían la docencia en Educación Infantil para solucionar problemas relacionados con la salud mental, como estrés, depresión, agotamiento.....	47
<b>Figura 4.1.</b> Porcentaje del personal que participa en diferentes categorías de actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses.....	51

<b>Figura 4.2.</b> Porcentaje de personal que ha realizado alguna actividad en los últimos 12 meses que versaba sobre cada uno de los contenidos.....	52
<b>Figura 4.3.</b> Porcentaje del equipo educativo que declara “estar de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que los siguientes aspectos suponen una barrera para el desarrollo profesional.....	54
<b>Figura 4.4.</b> Porcentaje del equipo educativo que recibió apoyo para participar en actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses. ....	55
<b>Figura 4.5.</b> Porcentaje del equipo educativo que declara una “elevada” necesidad de desarrollo profesional en las siguientes áreas. Países participantes y CC.AA.....	57
<b>Figura 4.6.</b> Porcentaje del equipo educativo que ha recibido formación sobre el uso de recursos y herramientas digitales para facilitar el trabajo con niños en diferentes etapas de su desarrollo profesional. Países participantes y CC.AA. ....	58
<b>Figura 4.7.</b> Relación entre el porcentaje del equipo educativo que ha recibido formación inicial y continua en el uso de recursos y herramientas digitales y el porcentaje que se considera capaz de utilizar recursos y herramientas digitales para facilitar el trabajo con los niños y las niñas. Países participantes y CC.AA. ....	59
<b>Figura 4.8.</b> Porcentaje de directores/as que participa en diferentes categorías de actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses. ....	60
<b>Figura 4.9.</b> Porcentaje de directores/as que declaran una “moderada” o “elevada” necesidad de desarrollo profesional en las siguientes áreas. ....	61
<b>Figura 4.10.</b> Porcentaje de centros de Educación Infantil en los que directores/as declaran que las siguientes personas o grupos tienen una responsabilidad significativa en la gestión del presupuesto del centro. ....	62
<b>Figura 4.11.</b> Porcentaje de centros de Educación Infantil en los que los directores y las directoras declaran que las siguientes personas o grupos	

tienen una responsabilidad significativa en el diseño de actividades para los niños y las niñas. .... 62

**Figura 4.12.** Porcentaje de centros de Educación Infantil cuyos directores/as afirman que las siguientes declaraciones son ciertas “en gran medida” o “mucho”. .... 63

**Figura 4.13.** Porcentaje de directores/as de Canarias que declaran con qué frecuencia participan en las siguientes actividades como parte de su práctica de liderazgo. .... 64

**Figura 4.14.** Porcentaje de centros comprometidos al menos mensualmente con las siguientes actividades de comunicación y cooperación con actores externos. .... 66

**Figura 4.15.** Porcentaje de centros en los que los directores/as declaran que reciben monitorización externa o inspecciones al menos anualmente y donde los directores y las directoras observan las prácticas de su equipo educativo al menos semanalmente. .... 67

# Prólogo

Los primeros años de vida no son simplemente una preparación para la escuela, son una etapa vital para asentar las bases emocionales, cognitivas y sociales del desarrollo de los niños y las niñas. En la Comunidad Autónoma de Canarias, entendemos que invertir y cuidar la Educación Infantil es la estrategia más eficaz para garantizar la equidad y el futuro de nuestra sociedad.

La participación de Canarias en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) en Educación Infantil representa un hito y una apuesta por la ciencia y el conocimiento. Por primera vez, disponemos de una visión comparada y rigurosa basada en la voz de quienes sostienen esta etapa crucial: los equipos educativos y directivos de los centros.

En un contexto como el nuestro, donde la transformación social y tecnológica es constante y acelerada, este informe se adentra en la realidad cotidiana de nuestras aulas de infantil para facilitar una imagen global de su situación, abordando cuestiones como la calidad de las interacciones entre el personal educativo y el alumnado de este nivel, la preparación del equipo educativo y sus necesidades formativas para afrontar las problemáticas contemporáneas, las condiciones laborales y el bienestar del personal o la relación con las familias, entre otras. En definitiva, este documento es un diagnóstico que nos permite analizar aspectos fundamentales para la toma de decisiones basadas en la evidencia en el ámbito de las políticas educativas.

Y no sería posible sin todos los centros de educación infantil de nuestras islas que han abierto sus puertas a este estudio, a ellos agradecemos profundamente su colaboración.

# Capítulo 1

---

# Capítulo 1. El Estudio TALIS

## Educación Infantil 2024

### 1.1. Introducción

#### 1.1.1. La EAPI y la Educación Infantil

De acuerdo con la evidencia científica, la Educación y la Atención a la Primera Infancia (EAPI) es una etapa determinante en el desarrollo, siendo donde se asientan los cimientos del aprendizaje social y emocional, el desarrollo cognitivo, la salud física y el bienestar futuro<sup>1</sup>. Por ello, garantizar un acceso universal y de calidad a la EAPI no es solo una medida educativa, sino una estrategia política para garantizar la equidad y la cohesión social; y en esta línea se ha orientado la política educativa en las últimas décadas.

Sin embargo, es necesario distinguir conceptualmente la EAPI en su sentido más amplio de la Educación Infantil como etapa formal. La primera abarca todas las políticas, programas y recursos dirigidos a la infancia desde el nacimiento hasta el inicio de la escolaridad obligatoria y su objetivo es asegurar el desarrollo integral mediante la estimulación temprana.

Por su parte, la Educación Infantil (ISCED 0) es la etapa educativa formal que, en nuestro sistema, abarca generalmente de los 0 a los 6 años. Esta etapa está dividida a su vez en dos ciclos, de 0 a 3 años y de 3 a 6 años. Aquí se busca potenciar las capacidades del alumnado y promover la adquisición

---

<sup>1</sup> Costa, S., Benjamin-Neelon, S. E., Winpenny, E., Phillips, V., & Adams, J. (2019). Relationship between early childhood non-parental childcare and diet, physical activity, sedentary behaviour, and sleep: a systematic review of longitudinal studies. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4652.

Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R., ... & Darmstadt, G. L. (2017). Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. *The lancet*, 389(10064), 103-118.

de valores cívicos y habilidades para la vida, estableciendo una relación formal y estructurada entre la escuela, el menor y su familia.

### **1.1.2. El marco normativo y organizativo en Canarias**

En el ámbito estatal, destaca la LOMLOE y el Real Decreto 95/2022, que han reforzado el carácter educativo de esta etapa. En el ámbito regional, este marco se concreta y desarrolla a través del Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en Canarias.

Este Decreto define la Educación Infantil como una etapa educativa única, con identidad propia, organizada en dos ciclos que responden a una misma continuidad pedagógica, y pone especial énfasis en el desarrollo afectivo, el descubrimiento del entorno y la convivencia. Concretamente, establece que:

“La finalidad de la Educación Infantil es 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 mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia” (Art. 4).

Además, cabe destacar que los centros de Educación Infantil en Canarias pueden presentar distintos modelos organizativos. Lo más común son los centros que integran este nivel con la Educación Primaria (CEIP), pero también existen centros exclusivos de Educación Infantil (EEI) y, en menor medida, Centros de Educación Obligatoria (CEO).

### **1.1.3. Presentación del Estudio TALIS**

El Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), representa el mayor esfuerzo de investigación a nivel

internacional centrado en los entornos de aprendizaje y en las condiciones de trabajo del profesorado y de los equipos directivos. En esta edición dedicada específicamente a la Educación Infantil, conocida internacionalmente como *TALIS Starting Strong*, el estudio busca cubrir un vacío de información histórica sobre esta etapa educativa.

A diferencia de otros estudios internacionales como PISA, TALIS no evalúa el rendimiento o los conocimientos del alumnado, sino que se centra en el equipo docente y el equipo directivo de los centros, basándose en la percepción de los propios profesionales.

El objetivo principal de TALIS es ofrecer una evidencia científica que permita a los países y regiones participantes fundamentar la toma de decisiones a través de la identificación de fortalezas y áreas de mejora, y dar voz a la profesión reconociendo la importancia de su labor y permitiendo que sus opiniones y necesidades sean escuchadas y tenidas en cuenta en el debate educativo.

Para Canarias, participar en TALIS supone una apuesta clave por la ciencia y la calidad y mejora constante de las políticas públicas. Permite analizar y comprender qué líneas de actuación son prioritarias en el ámbito de la Educación Infantil a partir de la comprensión de qué factores impactan la calidad de esta y de qué manera. En definitiva, TALIS pretende responder a la pregunta de cómo crear las condiciones más efectivas para la enseñanza y el aprendizaje, partiendo de la premisa de que la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes y directivos.

## 1.2. Marco conceptual

El Estudio TALIS establece un Marco conceptual de referencia para cada ciclo de la evaluación, que constituye la estructura teórica que define y organiza los temas clave que se pretende investigar. Sirve a modo de hoja de ruta, definiendo y conectando los distintos ámbitos y factores que

influyen en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, de forma que se genere evidencia comparable a nivel internacional sobre las condiciones de trabajo del profesorado y el entorno educativo.

El Marco conceptual de TALIS *Starting Strong 2024*<sup>2</sup> establece como objetivo principal del estudio la contribución a la base de conocimientos sobre dos temáticas principales:

- (i) La calidad y la equidad en el desarrollo, el bienestar y los entornos de aprendizaje para todos los niños y las niñas;
- (ii) Y la motivación, desarrollo y retención del personal en la profesión.

Para ello, TALIS aplica un modelo de cuestionario que aborda temáticas muy diversas, pero complementarias. A continuación, se presenta una tabla elaborada, a modo de resumen, para simplificar la estructura de la evaluación.

**Tabla 1.** Resumen de las dimensiones y áreas temáticas de TALIS.

Dimensión	Área temática
1. Prácticas del personal con el alumnado	Calidad de los procesos
	Seguimiento y evaluación del desarrollo
	Creencias profesionales
	Autoeficacia
	Relaciones con otros agentes educativos
	Atención a la diversidad
	Integración de las nuevas tecnologías
2. Características de los centros educativos	Calidad estructural
	Composición de las clases
	Estilos de liderazgo
	Clima organizacional y condiciones laborales
3. Características del personal	Características sociodemográficas y trayectorias
	Desarrollo profesional continuo
	Bienestar

<sup>2</sup> Leseman, P. y Slot, P. (2025), Strong early childhood education and care systems for the future: A conceptual framework for thematic analyses, OCDE Education Working Papers, No. 329, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/67d0a97f-en>.

### 1.3. Diseño del Estudio TALIS

A nivel internacional, el Estudio Talis Educación Infantil 2024 abarca a todo el personal de centros de primer y segundo ciclo de Educación Infantil (ISCED 01 y 02, respectivamente). Entre ellos, se incluye a los docentes de Educación infantil, los educadores y las educadoras y el personal auxiliar, así como las direcciones de dichos centros.

España, y por lo tanto Canarias, es la primera vez que participa en esta etapa y se ha limitado a preprimaria (ISCED 02). Por tanto, se han distribuido tres versiones del cuestionario en aquellos centros de educación infantil de segundo ciclo (3 a 6 años) que cumplen con las condiciones correspondientes: un cuestionario para la dirección, otro para el personal y un último combinado para directores y directoras con labores pedagógicas.

Además, cabe señalar que, a nivel internacional, existen diferencias significativas entre países en la definición, estructura y organización de la Educación Infantil. Por esta razón, TALIS establece las definiciones que aplican al estudio, en pro de unificar conceptos y garantizar la comparabilidad de los resultados.

Las definiciones en vigor en esta edición del estudio son:

- Los centros de Educación Infantil de primer y segundo ciclo serán aquellos inscritos oficialmente que ofrecen programas en dicha etapa desde el nacimiento hasta su ingreso en la educación primaria, al menos dos horas al día y cien días al año.
- El personal de Educación Infantil se define como aquel que, como parte de sus funciones habituales en el centro educativo, proporcionan oportunidades de aprendizaje o cuidados al alumnado independientemente del número de horas que trabajen con ellos en ambas etapas de la Educación Infantil, excluyendo al personal sustituto y a quienes tengan permisos de larga duración.

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

En cuanto al muestreo, Canarias cuenta en esta edición con una ampliación de muestra propia, que permite obtener datos representativos propios. Este se ha regido por los estrictos controles técnicos establecidos por la OCDE para garantizar la fiabilidad y representatividad de los datos, cumpliendo así con los criterios principales:

- (i) La participación mínima del 75% tanto de los centros seleccionados como del personal.
- (ii) La respuesta de al menos la mitad del personal muestreado para que pueda considerarse la participación de un centro.
- (iii) El límite máximo para las tasas de exclusión en la población objetivo es del 5%.

## 1.4. Estructura del informe

El presente informe analiza los resultados obtenidos por la Comunidad Autónoma de Canarias en el estudio TALIS *Starting Strong* 2024, estableciendo una comparativa con los datos medios de España en los casos en los que es relevante.

Los capítulos se estructuran en torno a los 3 bloques temáticos principales: las condiciones laborales, la satisfacción laboral y el bienestar, y el desarrollo profesional. En primer lugar, el Capítulo 2 examina las condiciones laborales del personal docente y de las direcciones, incluyendo los perfiles sociodemográficos de ambos, las condiciones de contratación y las

prácticas docentes. En segundo lugar, el Capítulo 3 profundiza en el análisis de los indicadores de satisfacción laboral y bienestar emocional de los profesionales en Canarias, incluyendo el estudio del estrés laboral y la probabilidad de abandono de la profesión. Por último, el Capítulo 4 se centra en el desarrollo profesional y el liderazgo, abordando tanto la formación inicial, como las necesidades de aprendizaje continuo. Asimismo, se analiza la distribución de responsabilidades entre los agentes educativos clave.

En el cuerpo del informe, las figuras y tablas presentan de forma comparativa los datos de Canarias y de España. Además, es necesario indicar que las estimaciones representan valores medios con intervalos de confianza al 95%.

# Capítulo 2

---

# Capítulo 2. Condiciones laborales

## 2.1 Introducción

La calidad de cualquier sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes y directivos. En la Educación Infantil, esta idea cobra una relevancia especial puesto que los niños y las niñas aprenden y se desarrollan, fundamentalmente, a través de las interacciones con los adultos. Por tanto, conocer en profundidad quiénes son, cuál es su trayectoria y en qué contextos desarrollan sus funciones es el primer paso indispensable para comprender la realidad de las aulas.

Este capítulo ofrece una imagen detallada del perfil de los equipos docentes de la Educación Infantil en el archipiélago. Se analizan las características sociodemográficas, la práctica docente y las condiciones laborales tanto del personal educativo, incluyendo la diversidad de perfiles profesionales, como de los equipos directivos.

En definitiva, este capítulo no solo describe a los profesionales de la educación infantil en Canarias, sino que da a conocer sus prácticas pedagógicas y el ambiente en el que se desarrollan, sentando las bases para entender los resultados que se presentarán en los capítulos posteriores sobre las necesidades y limitaciones para una educación de calidad.

## 2.2. Perfil del profesorado y de los centros educativos

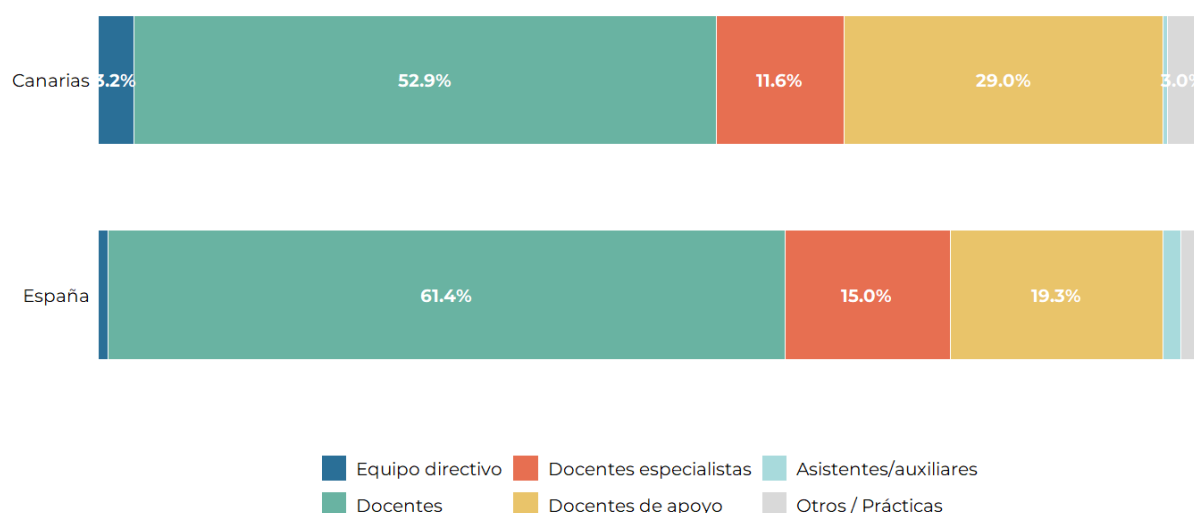
### *2.2.1. Equipos educativos por categorías profesionales*

En primer lugar, la Figura 2.1 presenta la distribución porcentual del personal de los centros de Educación Infantil desglosada por categorías profesionales, ofreciendo una comparativa entre la Comunidad Autónoma de Canarias y la media nacional de España.

Como es lógico, la categoría más numerosa en ambos niveles (regional y estatal) es la de docentes, seguido de los docentes de apoyo y los especialistas. El caso de los docentes de apoyo destaca por la diferencia entre Canarias, donde este grupo representa el 29,0% de la plantilla, y España, que cuenta con una cifra considerablemente menor (19,3%).

Por otro lado, el porcentaje identificado como parte del equipo directivo es mayor en Canarias, el 3,2%, mientras que a nivel nacional no llega al 1%. Es decir, que los directores y las directoras compaginan en mayor medida las labores de gestión con el trabajo pedagógico, lo que podría explicarse por la dispersión geográfica y la estructura de los centros en las islas.

**Figura 2.1.** Porcentaje del equipo educativo que pertenece a cada una de las categorías profesionales en Canarias y España.



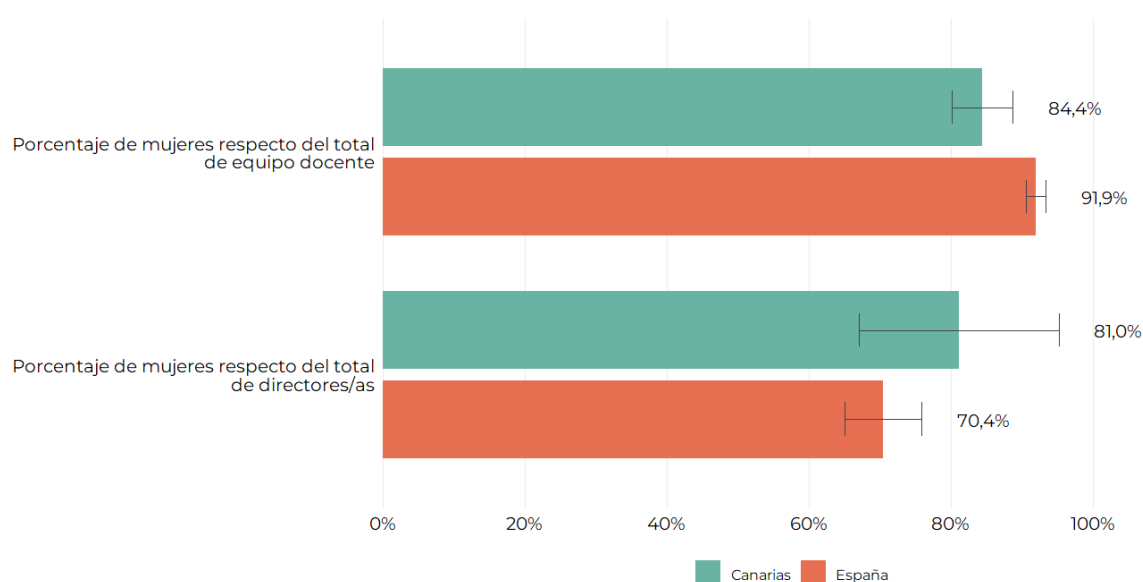
### 2.2.2. Equipos educativos y dirección de centros por género

Tal y como muestra la Figura 2.2, la Educación Infantil en Canarias mantiene su carácter feminizado, una tendencia global en esta etapa educativa. Las mujeres representan la inmensa mayoría, superando el 80% tanto en el conjunto del equipo docente como en los cargos directivos.

No obstante, en contraste con la media nacional, hay una diferencia en el porcentaje de mujeres en los equipos docentes de 7,5 puntos porcentuales. Mientras que en el conjunto de España la feminización alcanza el 91,9%, en Canarias este porcentaje se sitúa en el 84,4%, lo que supone una diferencia notable. Este dato sugiere que, aunque sigue siendo minoritaria, la presencia masculina en los equipos educativos de las islas es comparativamente mayor a la del resto del Estado.

Además, en lo que respecta a la gestión, destaca que en Canarias no hay apenas diferencia entre la proporción que suponen las mujeres en los equipos educativos y en los puestos de dirección, siendo el porcentaje de mujeres que ocupan la dirección del 81%. Y, en la misma línea que lo expuesto anteriormente, supone una cifra superior a la media española, que se queda en el 70,4%. No obstante, los intervalos de confianza al 95% muestran cierto solapamiento en este caso.

**Figura 2.2.** Porcentaje de mujeres sobre el total del equipo educativo y del equipo directivo en Canarias y España.

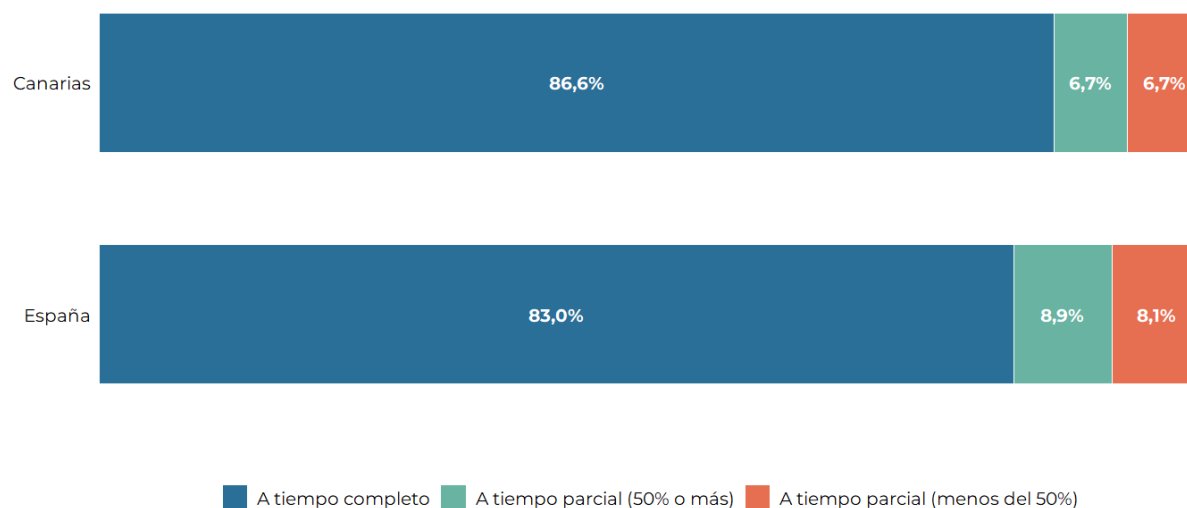


### 2.2.3. Tipo de contrato según su jornada y su duración

Los datos de la Figura 2.3 muestran claramente la predominancia de la jornada completa, superando el 80% tanto en Canarias como en la media

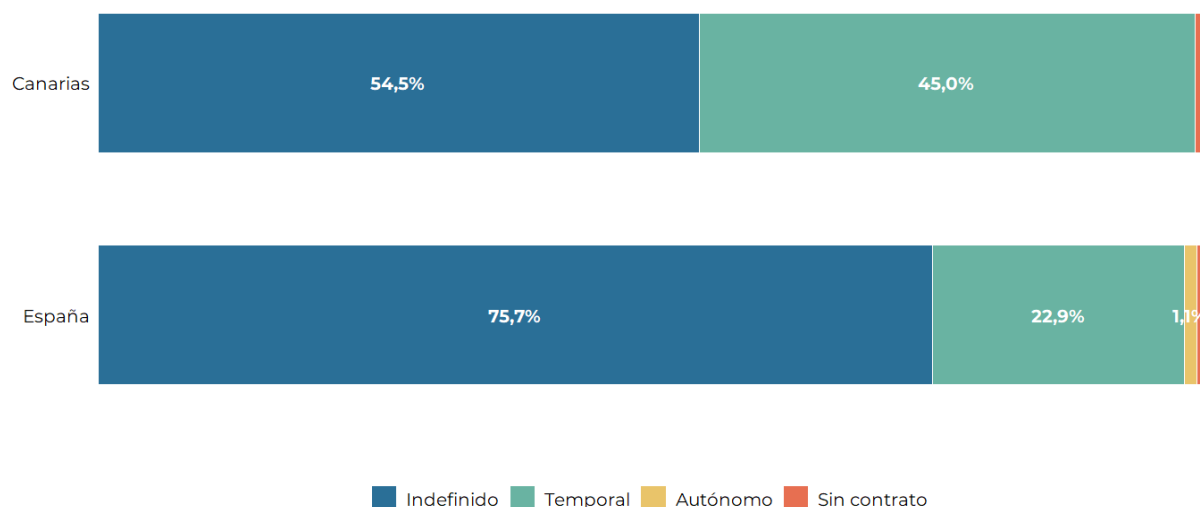
nacional. Consecuentemente, el trabajo a tiempo parcial tiene una incidencia menor, ya que el porcentaje de personal con contratos de jornada parcial (ya sea superior o inferior al 50%) suma un 13,4 % en Canarias.

**Figura 2.3.** Porcentaje de equipo educativo según el tipo de jornada laboral en Canarias y España.



No obstante, el análisis de la duración de los contratos muestra diferencias relevantes en la estabilidad laboral entre Canarias y la media estatal. Mientras que en España tres cuartas partes del personal (75,7%) disponen de un contrato indefinido, en Canarias esta cifra se reduce a poco más de la mitad, concretamente el 54,5%. Y, por otra parte, la tasa de temporalidad es notablemente superior en las islas, siendo que el 45% del equipo educativo en Canarias tiene un contrato temporal.

**Figura 2.4.** Porcentaje de equipo educativo según su tipo de contrato laboral en Canarias y España.



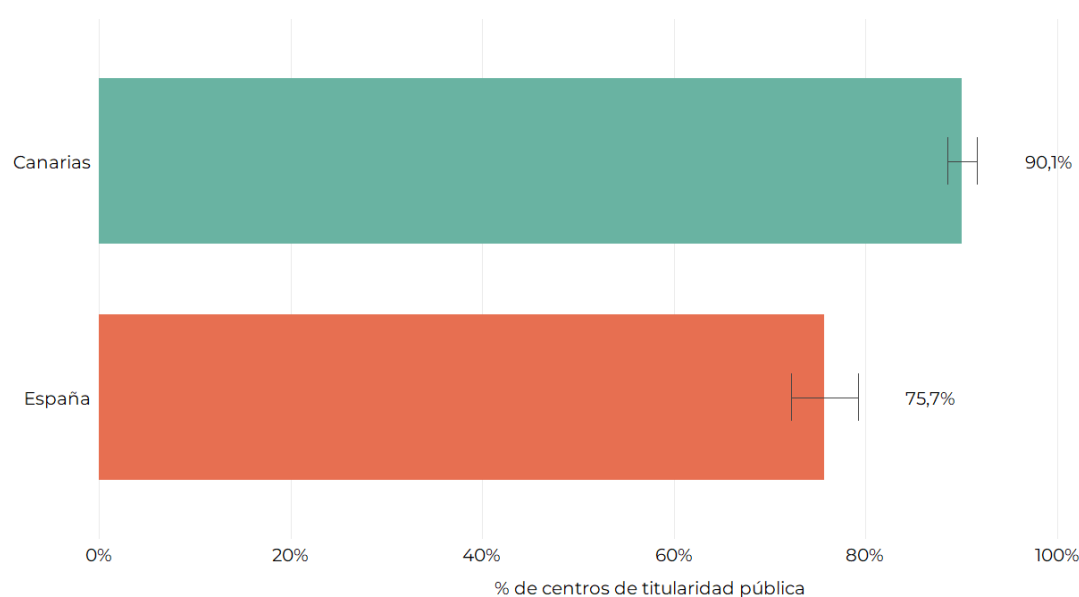
Estos datos evidencian una diferencia estructural importante, donde el personal educativo de Canarias se enfrenta a una mayor inestabilidad contractual en comparación con el resto del país.

#### **2.2.4. Perfil de los centros**

Al analizar la titularidad de los centros participantes en el estudio se observa que la red de centros que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil en Canarias es eminentemente pública. En concreto, el 90,1 % de los centros.

Y, si bien a nivel estatal la cobertura es principalmente pública, esta es significativamente menor que las islas, siendo la diferencia de 14,4 puntos porcentuales. Esta cuestión es relevante porque, más allá de las decisiones individuales, una oferta pública amplia garantiza el acceso equitativo, evitando que se limite la participación de quienes más se benefician de estos servicios.

**Figura 2.5.** Porcentaje de centros de titularidad pública. Países participantes y CC.AA.



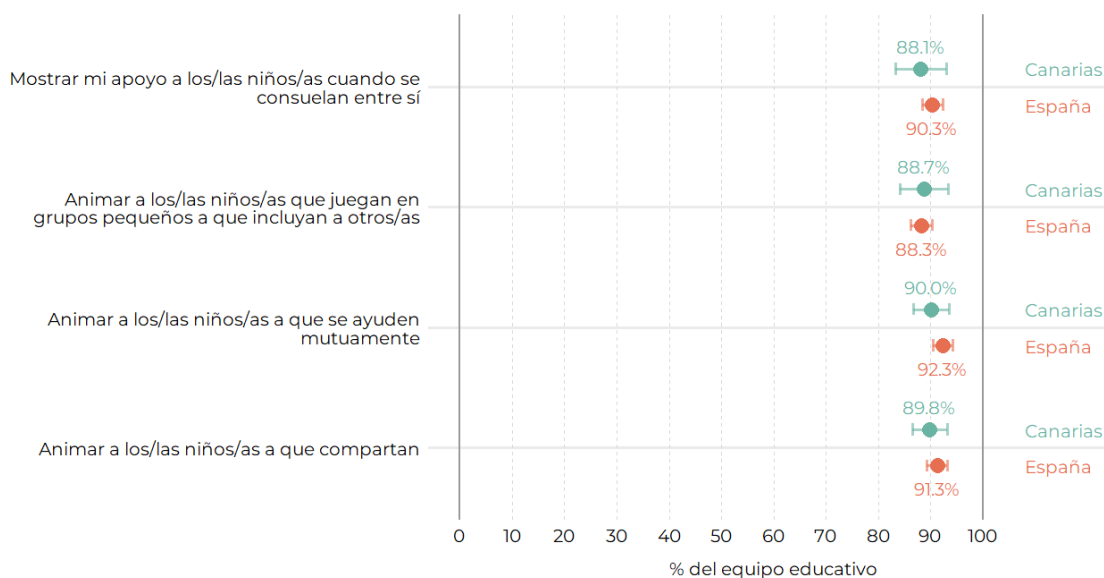
## 2.3. Prácticas docentes

### 2.3.1. Desarrollo social y emocional

Las prácticas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales están profundamente arraigadas en la rutina diaria del equipo docente de los centros canarios, ya que desarrollan estrategias para fomentar la convivencia a diario en el aula.

En la Figura 2.6 se observa como en torno al 90% del personal afirma animar diariamente a los niños y las niñas a ayudarse y apoyarse mutuamente, a comportarse y a ser inclusivos en sus juegos. Además, esta tendencia se da igual en el resto del territorio español, no habiendo prácticamente diferencias en los resultados.

**Figura 2.6.** Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al desarrollo social.



De igual manera, se prioriza también en la cotidianidad del aula la atención a lo emocional. Prácticas como consolar al alumnado disgustado (88,5%) o ayudarlo a expresar sus sentimientos (86,4%) son habituales para prácticamente la totalidad del personal (Figura 2.7). No obstante, las actividades que implican mayor reflexión, como por ejemplo hablar con el alumnado sobre sus sentimientos o ayudarlo a entenderlos presentan frecuencias ligeramente inferiores (en torno al 79%).

**Figura 2.7.** Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al desarrollo emocional.



### 2.3.3. Sensibilización y la aceptación de la diversidad

Este es uno de los ámbitos en los que Canarias muestra mayores diferencias con respecto al resto del Estado, puesto que los equipos educativos de los centros canarios destacan significativamente por encima de la medida española en la representación de la diversidad.

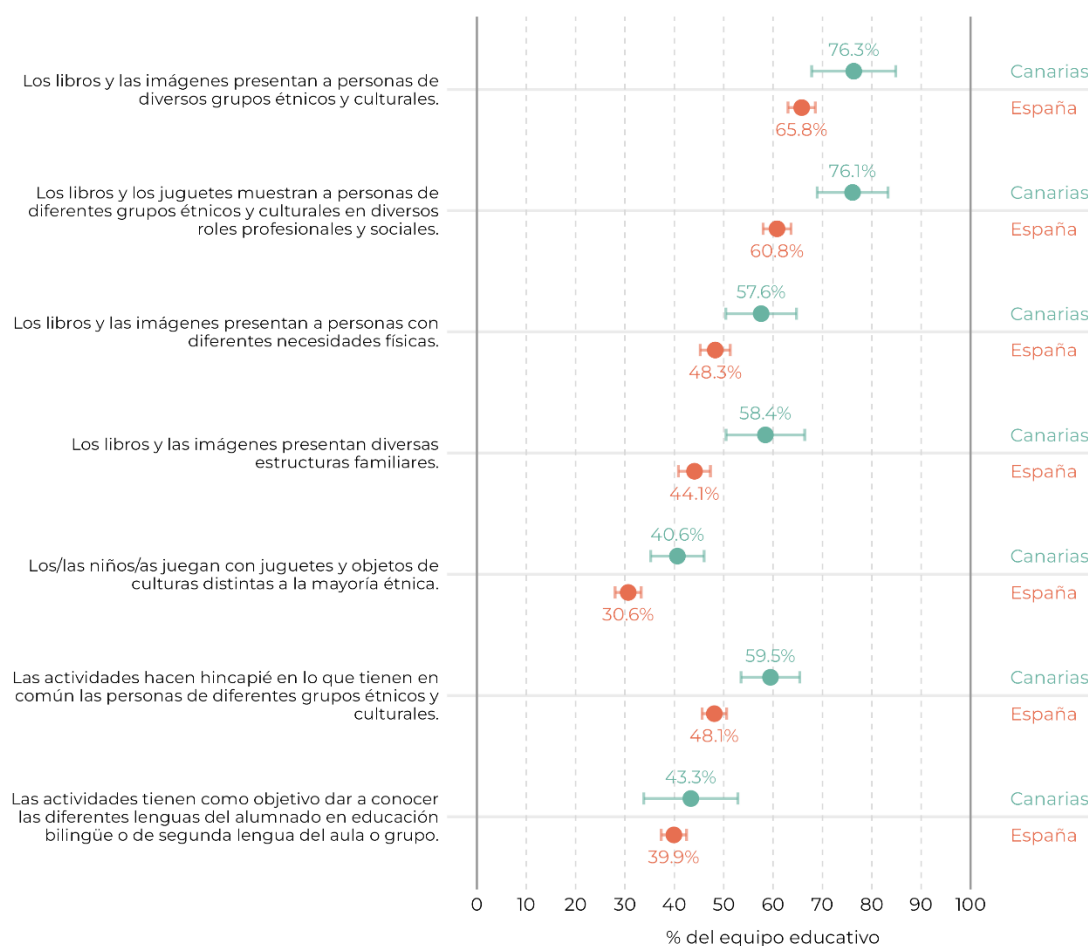
En cuanto a la diversidad étnica y cultural, el 76,3% del equipo educativo utiliza libros e imágenes que representan a personas de diversos grupos étnicos, frente al 65,8% estatal, y un 76,1% muestra a estas personas en diversos roles profesionales, frente al 60,8% en España. Asimismo, se hace mayor hincapié en buscar lo que tienen en común las personas de diferentes orígenes (59,5 %).

No obstante, la inclusión de materiales tangibles, como juguetes de otras culturas, es menor; siendo solo el 40,6% del personal quien lo incluye diariamente. Si bien, esta cifra sigue siendo superior a la media de España (30,6%).

Por otro lado, la representación de la diversidad de las distintas estructuras familiares y la relativa a las necesidades físicas son abordadas diariamente por menos del 60% del equipo educativo. Aun así, sigue habiendo una brecha positiva de en torno a 10 puntos porcentuales con respecto a la media de España.

Finalmente, cabe destacar que la única actividad en la que no hay diferencias significativas con el resto del estado y que, además, es de las menos frecuente en ambos casos; es la de dar a conocer diferentes lenguas, solo abordado a diario por un 43,3% de los docentes canarios.

**Figura 2.8.** Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas a la diversidad y la mejora de la inclusión.

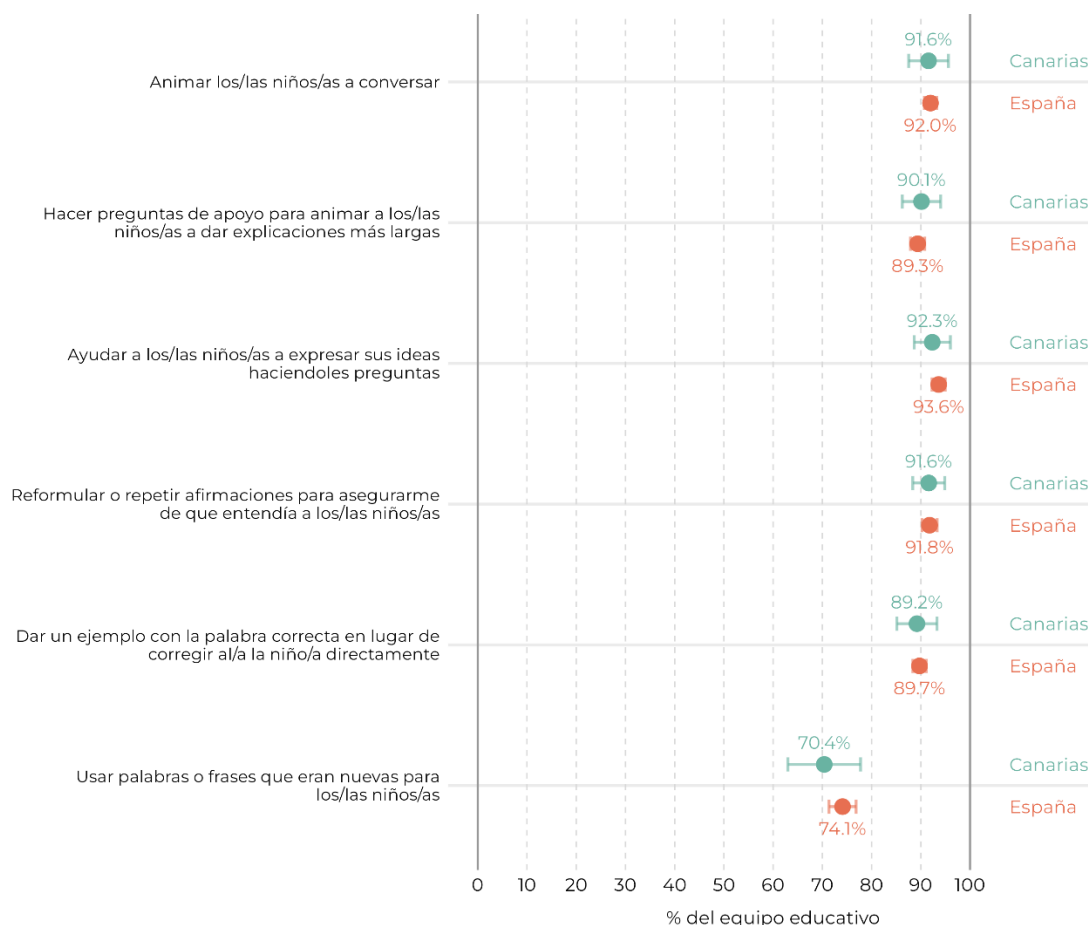


### 2.3.4. Desarrollo del lenguaje

En lo que respecta a las prácticas para el desarrollo del lenguaje, la Figura 2.10 muestra como prácticamente la totalidad del profesorado (más del 90%) hace esfuerzos diarios por animar al alumnado a hablar, bien sea a través de preguntas de apoyo para que puedan dar explicaciones más largas o de generar espacios para que expresen sus ideas.

Además, existe una preocupación generalizada por comprender lo que los niños y niñas comunican, así como por no corregir de forma directa sino fomentando el aprendizaje a través del ejemplo. Por último, destaca que la utilización de nuevas palabras o frases es considerablemente menor que el resto de los ítems, siendo solo un 70.4% del equipo docente quien lo realiza a diario.

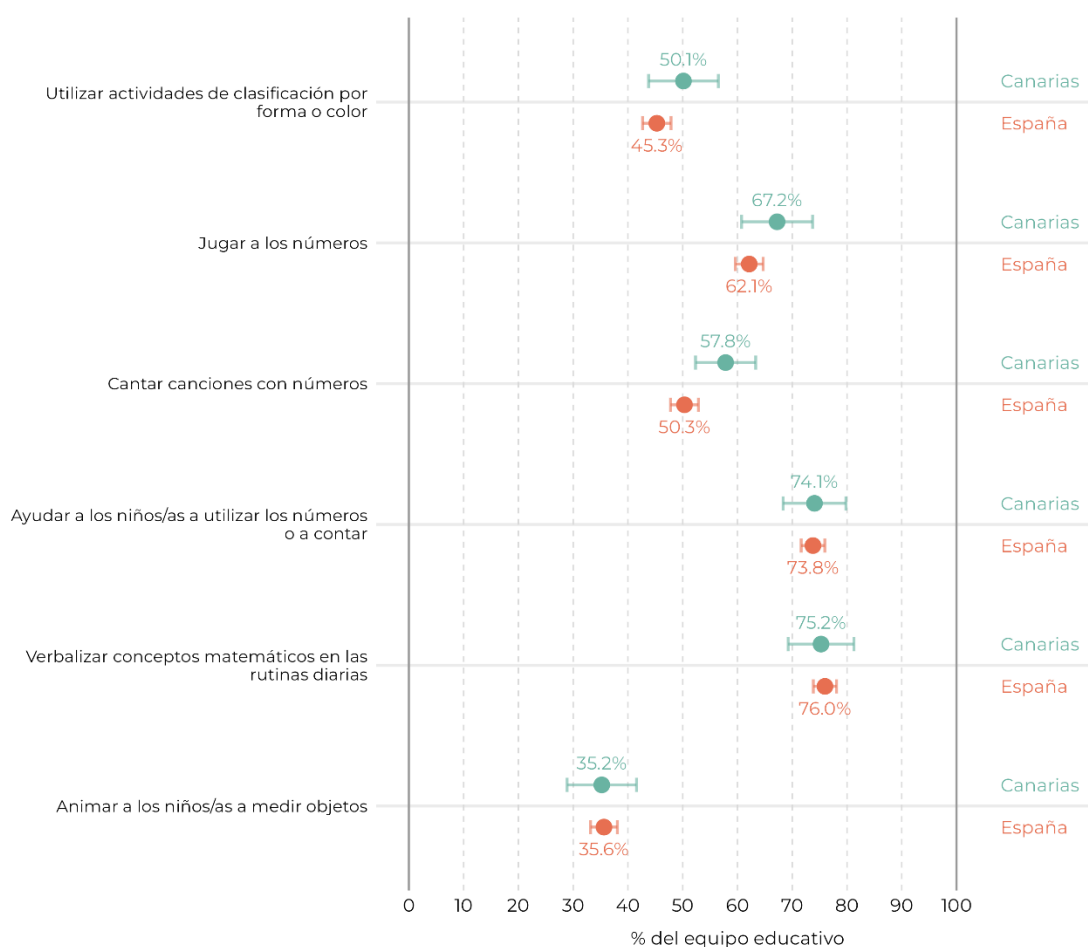
**Figura 2.10.** Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al desarrollo del lenguaje.



### 2.3.6. Alfabetización numérica precoz

Por su parte, el enfoque matemático en Canarias se centra en la integración con la vida cotidiana y el juego. De acuerdo con la Figura 2.12, la actividad más común es verbalizar conceptos matemáticos durante las rutinas diarias (75,2%) y ayudar a contar (74,1%). Y, por el contrario, actividades más específicas como animar a medir objetos son poco frecuentes, realizándose diariamente solo por el 35,2% del personal.

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



### 2.3.7. Fomento del juego y la exploración

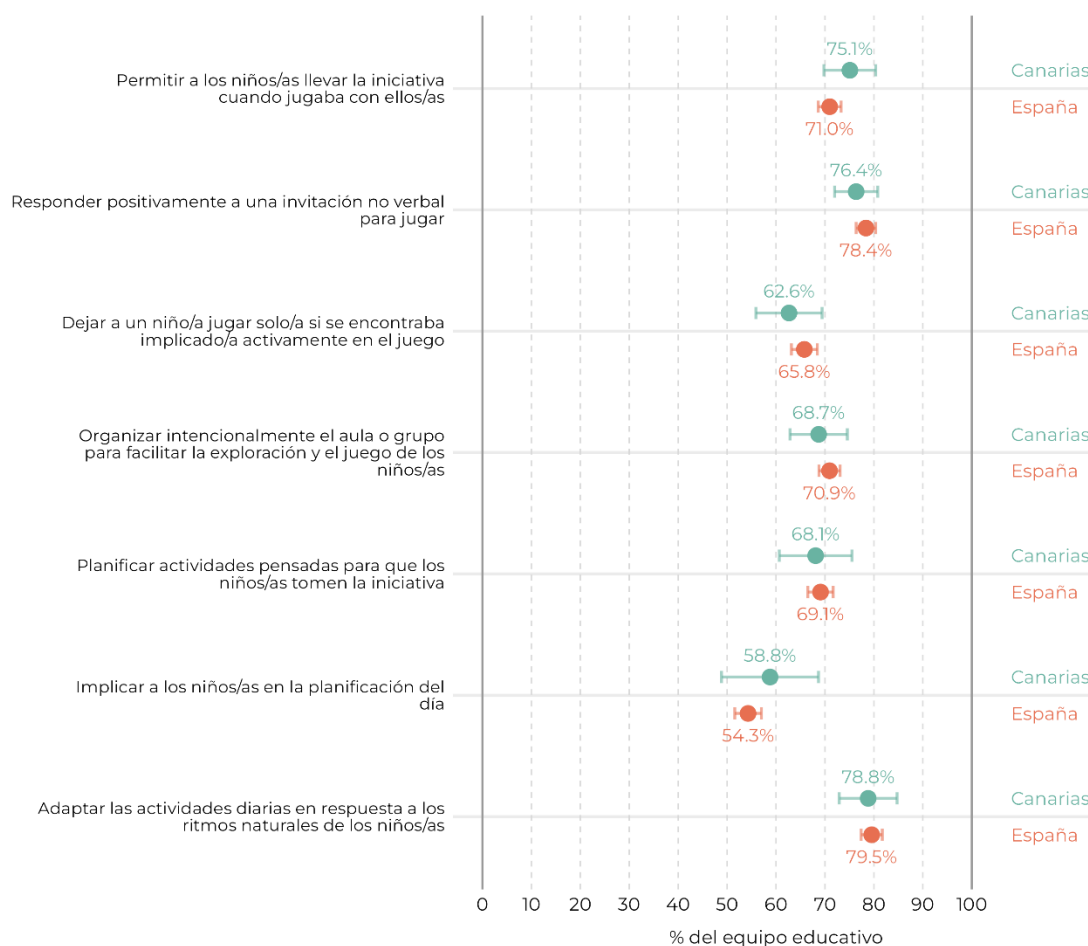
El análisis de las prácticas de juego muestra como el modelo pedagógico en Canarias y España se distingue por otorgar un alto nivel de agencia y

participación al alumnado. En ambos niveles destacan la inclusión de los niños y las niñas en la gestión del tiempo, siendo que el 58,8% del equipo educativo en Canarias les implica activamente en la planificación de la jornada y un 68.7% organiza intencionalmente el aula para fomentar que tomen iniciativa.

Esta misma tendencia a empoderar a la infancia se perpetúa durante el tiempo de juego, dado que tres cuartas partes de los docentes permiten que sea el propio alumnado quien lleve la iniciativa en la actividad.

En cuanto al rol del docente, está centrado en el acompañamiento cercano más que en la observación. Un 76.4% del personal responde positivamente a las invitaciones no verbales al juego y un 75.1% deja que lleven la iniciativa. Por último, cabe destacar que casi el 80 % de los profesionales adapta las actividades diarias para respetar los ritmos naturales del alumnado.

**Figura 2.13.** Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas juego del alumnado.



### 2.3.8. Implicación de las familias

La relación de las familias con la escuela es un predictor fundamental del éxito educativo y del bienestar socioemocional en la primera infancia. Por esta razón, es interesante considerar cómo el profesorado trata de incluirles en la práctica docente.

En este sentido, el indicador más alto en Canarias es el fomento de actividades en el hogar, siendo que el 96.7% del equipo educativo en Canarias anima a las familias a realizar actividades lúdicas y de aprendizaje en casa, una cuestión fundamental para el desarrollo<sup>3</sup>. Además, el 93,0%

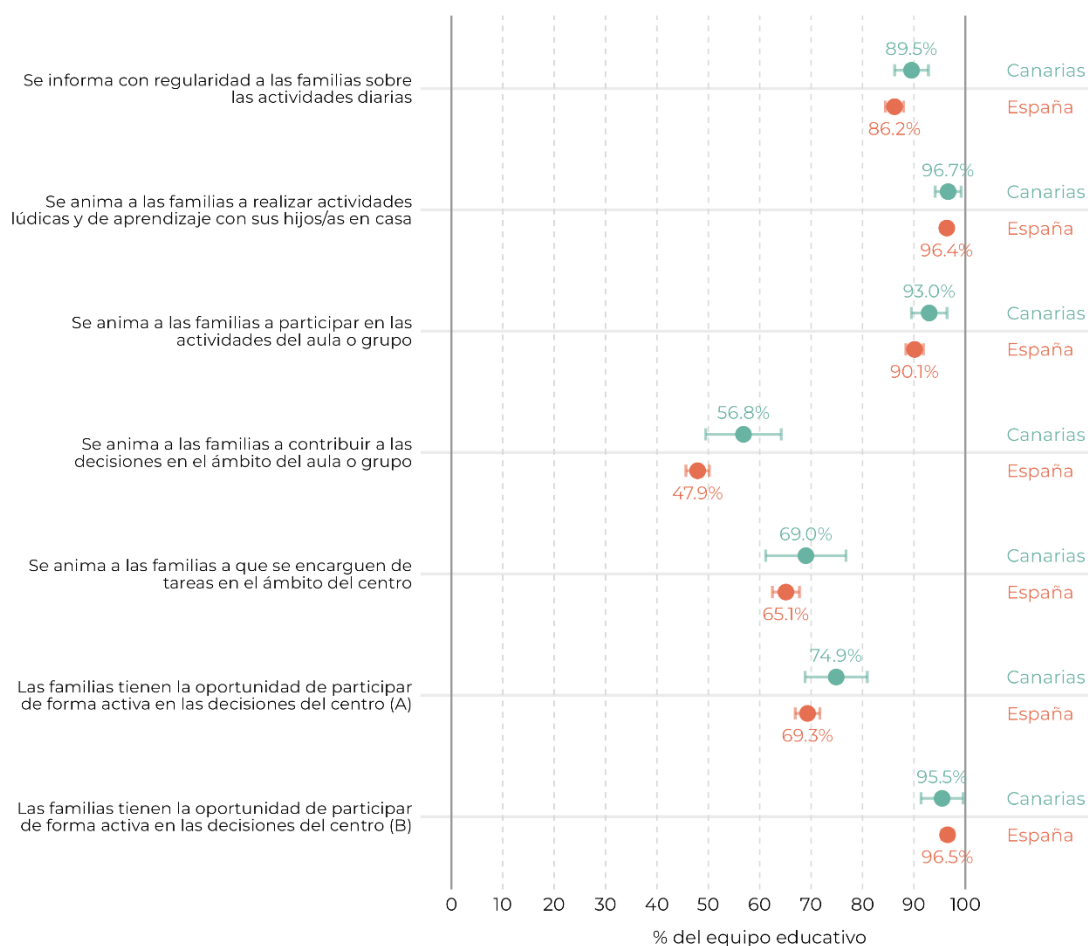
<sup>3</sup> Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review (Vol. 433). London.

anima a las familias a participar en actividades dentro del aula y el 89,5 % informa con regularidad sobre las actividades diarias.

Por otra parte, más de la mitad del equipo docente anima a las familias a contribuir a las decisiones en el ámbito del aula, concretamente un 56,8%. Esto supone un punto de progreso en la concepción de las familias como agentes educativos implicados y activos. En este caso, hay también una diferencia significativa con la media de España, con casi 9 puntos porcentuales más en Canarias; lo que indica que el modelo educativo de las islas tiende a ser más horizontal e inclusivo con las familias.

No obstante, es necesario señalar que sigue existiendo una brecha considerable entre el acuerdo generalizado en otros ámbitos de la relación familiar, como por ejemplo el 96,7% que anima a jugar en casa, y el 56,8 % anima a decidir en el aula.

**Figura 2.13.** Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas a la implicación de las familias.



## 2.4. Horas de trabajo y reparto por tareas

El análisis de la distribución de tareas evidencia que la duración total de la jornada es homogénea en todo el territorio. El profesorado de Educación Infantil en Canarias reporta un total de 39,6 horas semanales, una cifra estadísticamente equivalente a la media nacional, que se sitúa en 39,9 horas.

Asimismo, el tiempo dedicado a tareas dentro del centro sin presencia de los niños, como son la planificación o la gestión administrativa, por ejemplo, es prácticamente idéntico en ambos contextos, rondando las 7,7 horas semanales.

Sin embargo, hay una diferencia significativa en las horas de docencia directa. La Figura 2.15 muestra que el equipo educativo en Canarias dedica una media de 21,4 horas semanales al contacto directo con el alumnado, lo que representa una reducción notable de 3,2 horas en comparación con el promedio de España.

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



# Capítulo 3

---

# Capítulo 3. Satisfacción laboral, estrés y retención del talento

## 3.1. Introducción

Si en el capítulo anterior se definieron los perfiles profesionales y las condiciones laborales en las que se desarrolla la Educación Infantil, este tercer bloque temático se adentra en una dimensión más subjetiva, abordando cómo se sienten los equipos educativos y directivos respecto a su trabajo.

La evidencia internacional sugiere que el bienestar del profesorado no es solo una cuestión de salud laboral, sino un predictor directo de la calidad de las interacciones en el aula y, por ende, del desarrollo infantil. Un equipo educativo motivado, valorado y con herramientas de gestión emocional es capaz de ofrecer un entorno más estable y estimulante para los niños y niñas.

Por esta razón, en este capítulo se analizan tres dimensiones fundamentales: Los obstáculos percibidos para una enseñanza de calidad, la satisfacción laboral y el bienestar, y el riesgo de abandono de la profesión.

## 3.2. Obstáculos para proporcionar una educación de calidad

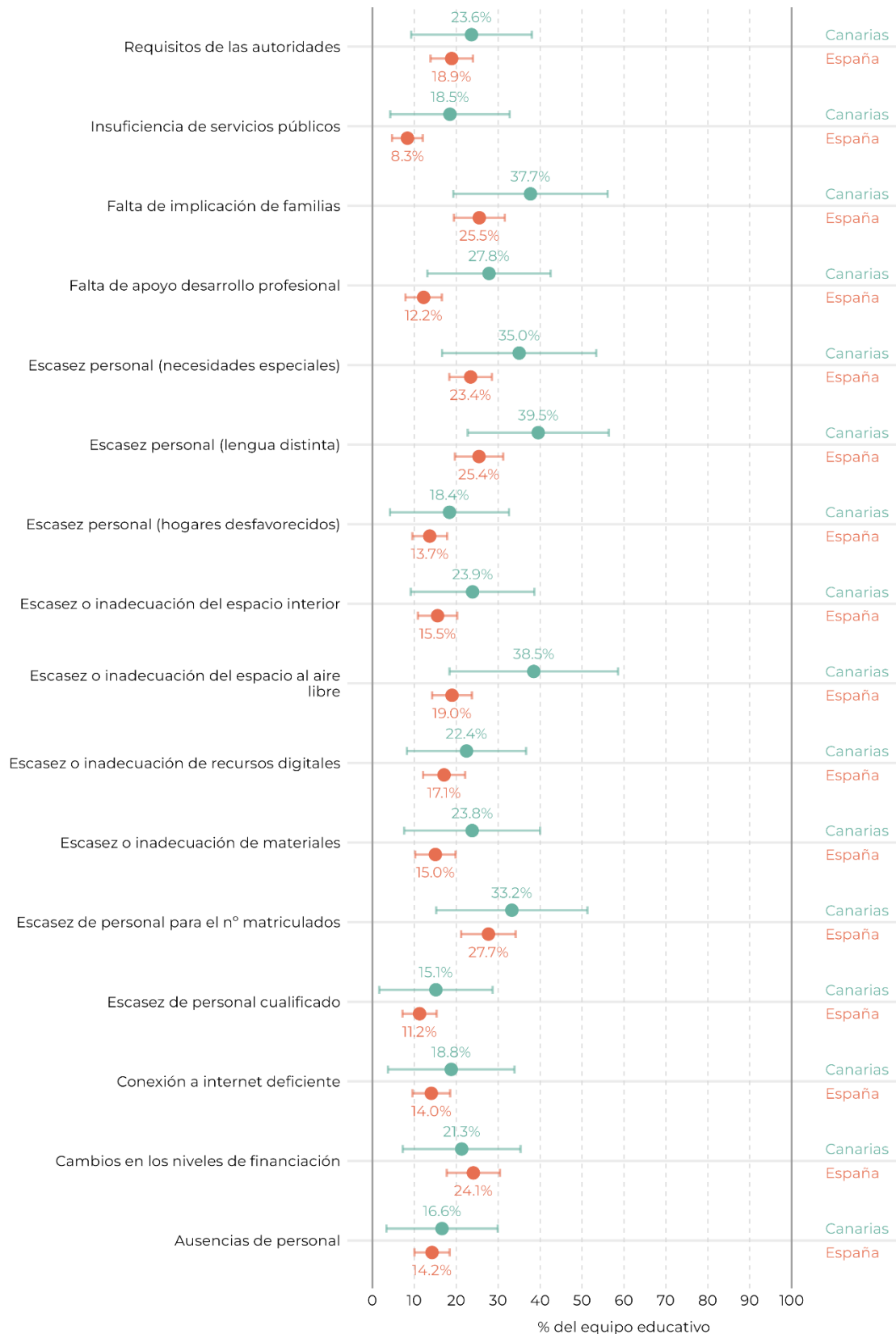
La Figura 3.1 presenta los resultados de la percepción de la dirección de los centros con respecto a los obstáculos que limitan la calidad de la educación. En este sentido, muestra que no existen diferencias significativas entre Canarias y el promedio nacional en ninguno de los obstáculos analizados. Puesto que, si bien los valores medios en Canarias son superiores en la mayoría de las categorías, la amplitud de los intervalos de confianza indica

una gran heterogeneidad en las respuestas de los directores y las directoras y hace que sean coincidentes con los datos estatales.

Teniendo en cuenta los promedios de Canarias, destacan las dificultades relativas a la falta de personal, tanto en relación con el número total de matriculados, como con la atención a las necesidades especiales o al alumnado con lenguas distintas del español; señaladas por entorno a un tercio de los directores y las directoras.

De igual modo ocurre con los espacios al aire libre, marcados como insuficientes por un 38.5%. A estas dificultades les siguen la falta de implicación de las familias (37.7%) y la falta de apoyo al desarrollo profesional (27.8%).

**Figura 3.1.** Porcentaje de directores/as que manifiestan que las siguientes cuestiones obstaculizan su capacidad para proporcionar una atención de calidad.



### 3.3. Satisfacción laboral

Los resultados presentados en la Figura 3.2 ofrecen una imagen muy positiva del clima laboral en los centros de Educación Infantil de Canarias. En lo que respecta a la motivación y la satisfacción con el trabajo diario, los datos de Canarias muestran niveles de aprobación casi absolutos. El 98,2% del profesorado afirma estar satisfecho con su trabajo en conjunto, y un 92,6% asegura que, si pudiera decidir de nuevo, volvería a elegir su profesión.

Esta satisfacción se sustenta, fundamentalmente, en las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa. La percepción de ser valorados por los propios niños y niñas alcanza el 100%, mientras que la percepción de valoración por parte de las familias se sitúa en un 96,0%. Asimismo, el vínculo con el centro educativo es muy fuerte, siendo que el 97,6% declara que le gusta trabajar en su centro actual y un 95,1% lo recomendaría como un buen lugar para trabajar.

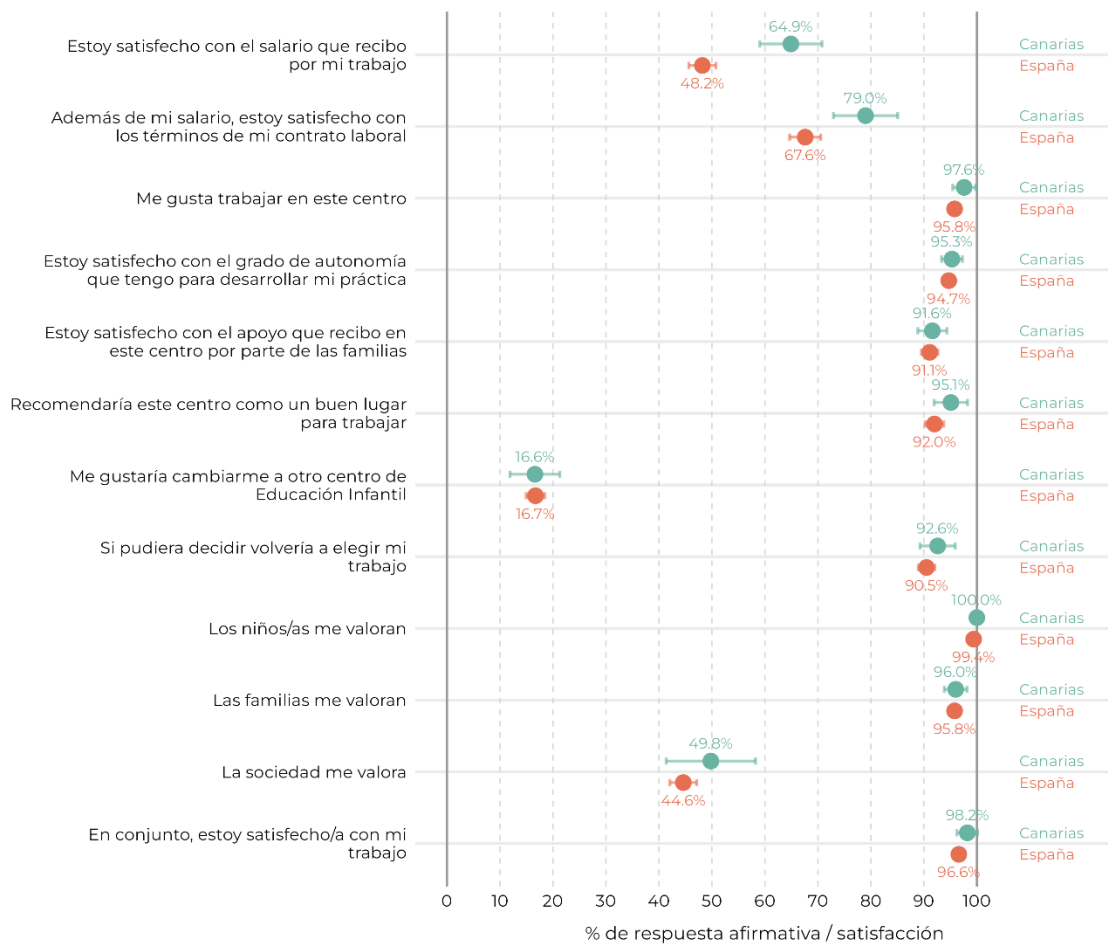
Sin embargo, existe una brecha notable entre la valoración interna, la que se recibe en el centro y de las familias, y la valoración externa, puesto que solo el 49,8% del equipo educativo en Canarias considera que la sociedad valora su profesión. Es decir, que menos de la mitad del profesorado se siente reconocido socialmente, un sentimiento también compartido en el resto del territorio español, ya que no existen diferencias estadísticamente significativas con la media española en este aspecto.

Por el contrario, al analizar los aspectos contractuales y salariales sí emergen diferencias significativas que distinguen la realidad de Canarias del promedio estatal. A pesar de que en capítulos anteriores se observó una mayor tasa de temporalidad en las islas, el grado de satisfacción con las condiciones económicas y contractuales es significativamente superior en Canarias.

Un 64,9 % de los docentes en Canarias se muestra satisfecho con el salario que recibe, una cifra estadísticamente superior a la media de España, que se queda en el 48,2 %. Y, de igual forma, el 79,0% está satisfecho con los términos de su contrato laboral más allá del salario, superando en más de un 10% el dato estatal.

Por último, en cuanto al desarrollo de la labor pedagógica, el profesorado de Canarias está prácticamente en su totalidad satisfecho con el grado de autonomía del que disponen (95,3%) y con el apoyo que reciben por parte de las familias (91,6%).

**Figura 3.2.** Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su satisfacción laboral.

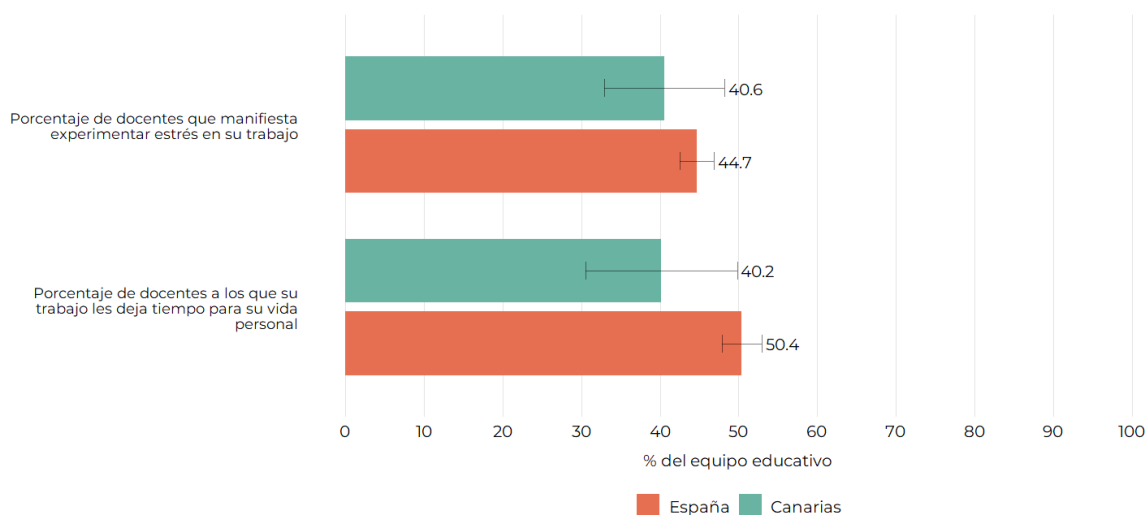


### 3.4. Fuentes de estrés

A pesar de los altos niveles de satisfacción laboral descritos en el apartado anterior, los datos revelan que una parte significativa del profesorado convive con situaciones de estrés laboral, aunque el impacto percibido sobre su salud es moderado. De acuerdo con los resultados de la Figura 3.3, el 40,6% de los docentes en Canarias manifiesta experimentar estrés en su trabajo, siendo similar a la media nacional.

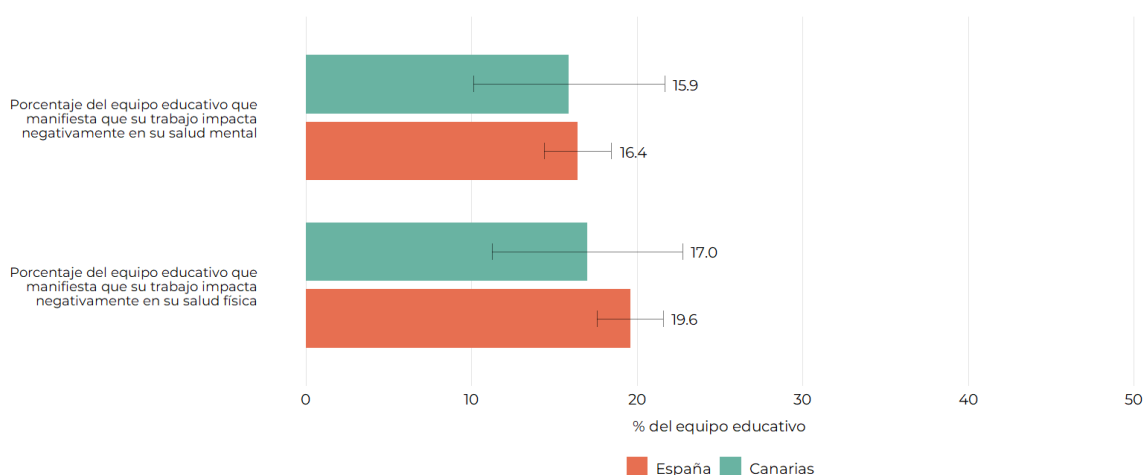
Sin embargo, donde sí se aprecia una diferencia relevante es en la percepción de la conciliación. En Canarias, solo el 40,2% del profesorado afirma que su trabajo le deja tiempo para su vida personal, un dato 10 puntos porcentuales inferior a la media de España (50,4%).

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



En cuanto a las consecuencias de esta presión, la Figura 3.4 muestra que el impacto negativo en la salud es minoritario. Aproximadamente un 15,9 % del equipo educativo en Canarias señala efectos sobre su salud mental y un 17,0 % sobre su salud física.

**Figura 3.4.** Porcentaje de docentes que manifiestan que su trabajo impacta negativamente en su salud.



Al analizar las causas concretas que generan "bastante o mucho estrés" (Figura 3.5), se observa un patrón claro en las prioridades y preocupaciones del profesorado canario, que coincide en gran medida con las tendencias nacionales.

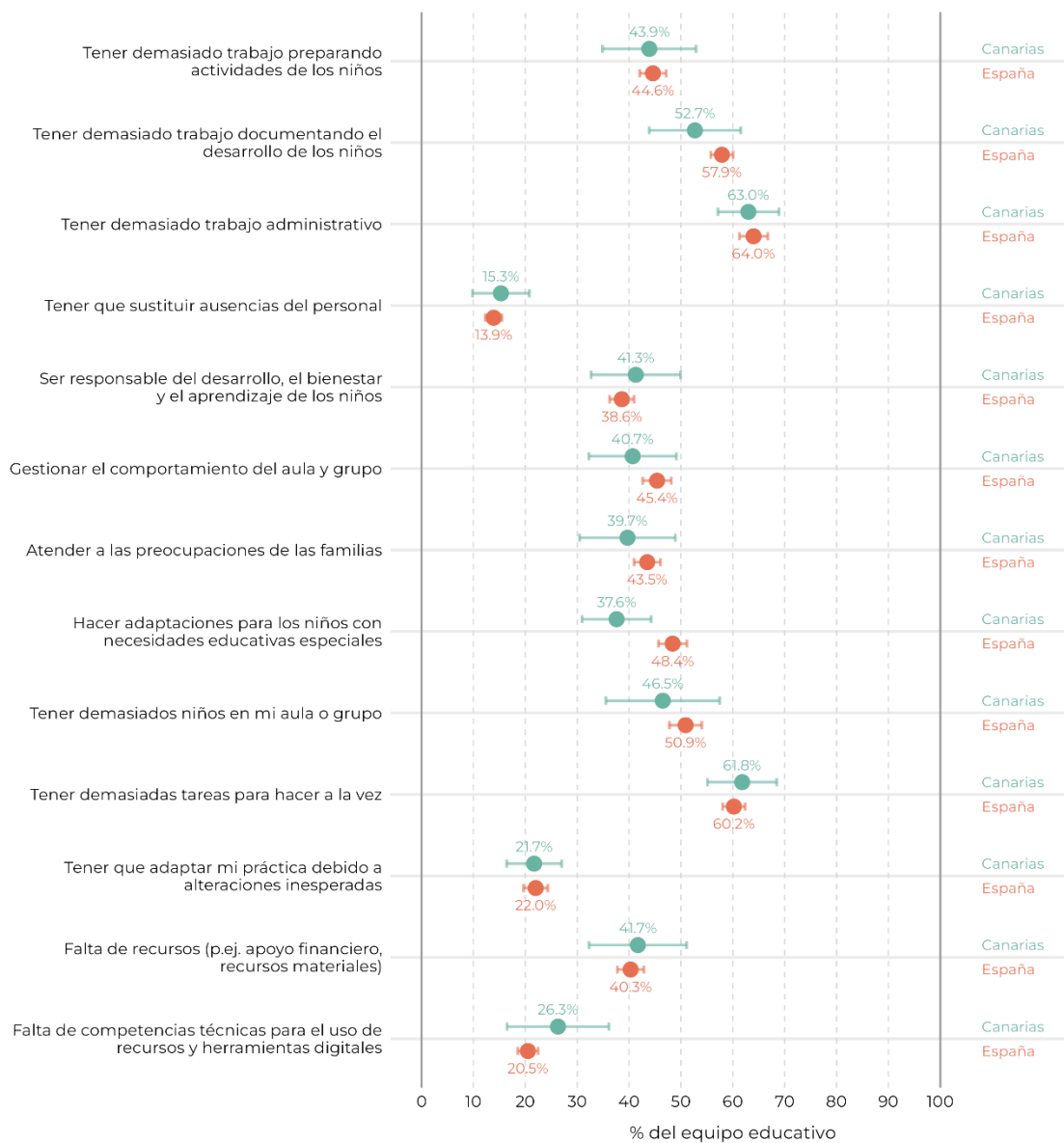
En primer lugar, destaca que las principales fuentes de malestar son estructurales a la organización del trabajo. El 63,0% del profesorado en Canarias se siente estresado por tener "demasiado trabajo administrativo", y un 61,8% por tener "demasiadas tareas para hacer a la vez". Estos son, con diferencia, los factores más estresantes, afectando a casi dos tercios de la plantilla.

En un segundo nivel se encuentran las cuestiones relacionadas con el día a día en el aula, siendo que tener "demasiados niños en el aula o grupo" genera estrés al 46,5% de los docentes y la gestión del comportamiento a un 40,7%.

Por el contrario, aspectos como tener que sustituir ausencias del personal (15,3%) o la falta de competencias técnicas digitales (26,3%) son los que menos ansiedad generan.

Por último, cabe destacar que mientras que en el conjunto de España el 48,4% de los docentes se estresa por tener que hacer adaptaciones para niños con necesidades educativas especiales, en Canarias este porcentaje desciende al 37,6%, lo que es coherente con la mayor presencia relativa de personal docente de apoyo observada en el Capítulo 2.

**Figura 3.5.** Porcentaje de docentes a los que las siguientes actividades les generan bastante o mucho estrés.



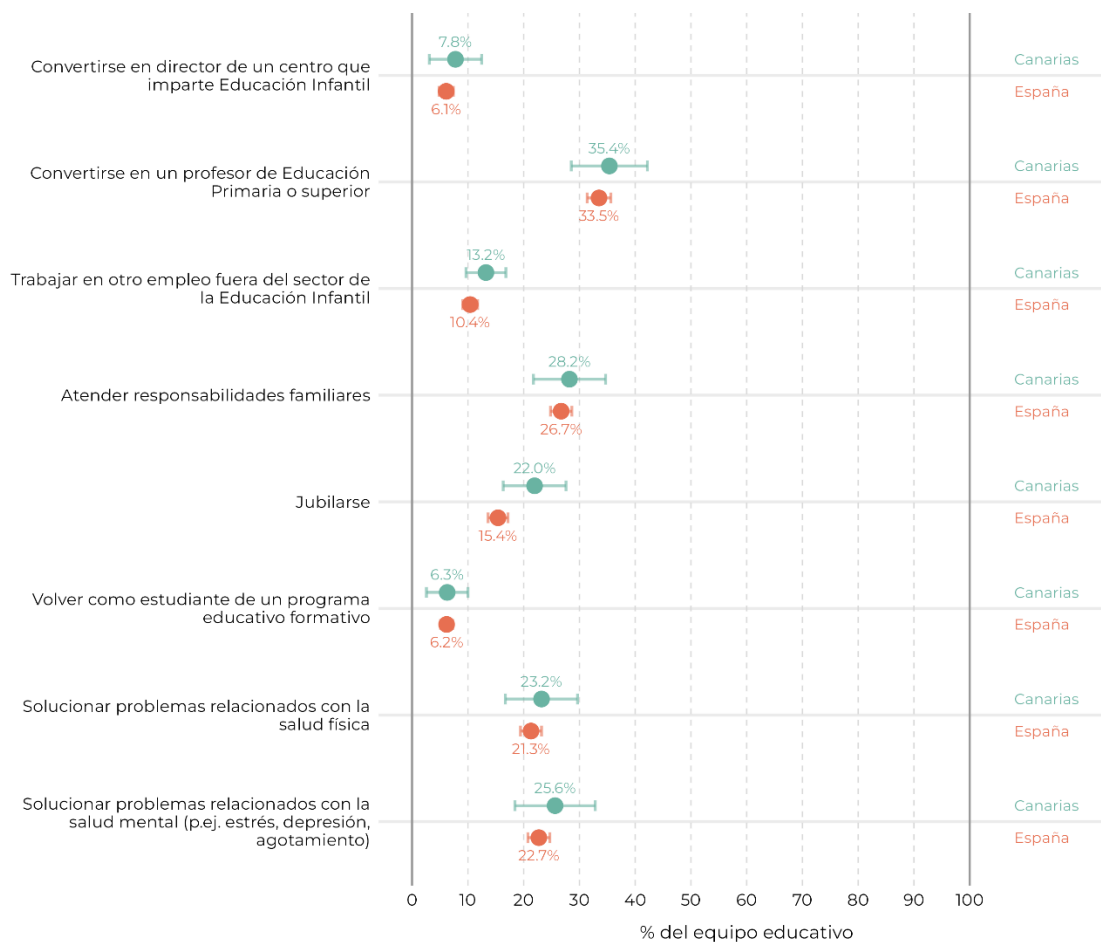
### 3.5. Abandono de la docencia

El riesgo de abandono de la profesión constituye un indicador crítico para la planificación educativa, ya que anticipa posibles déficits de personal y revela problemas estructurales en el sistema educativo.

Tal y como muestra la Figura 3.6, la razón principal por la que los docentes de Canarias se plantean abandonar su puesto actual es para convertirse en profesores de Educación Primaria o superior (35,4%). Además, un 28,2% lo haría por las responsabilidades familiares, seguido de un 25,6 % lo haría por problemas de salud mental y un 23,2 % por salud física.

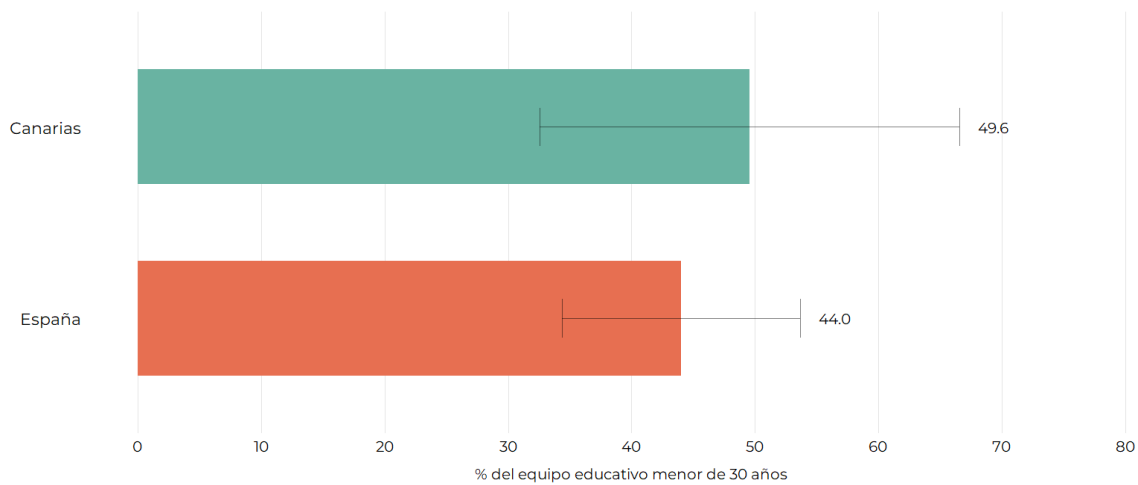
Es relevante destacar también que 1 de cada 5 docentes prevé jubilarse en los próximos cinco años, siendo una cifra ligeramente superior a la media de España (15,4%). Esto es un indicador del envejecimiento de la plantilla y resalta la necesidad de planificar el relevo generacional a medio plazo.

**Figura 3.6.** Porcentaje de docentes que abandonarían la docencia en Educación Infantil en los próximos 5 años por las siguientes razones.



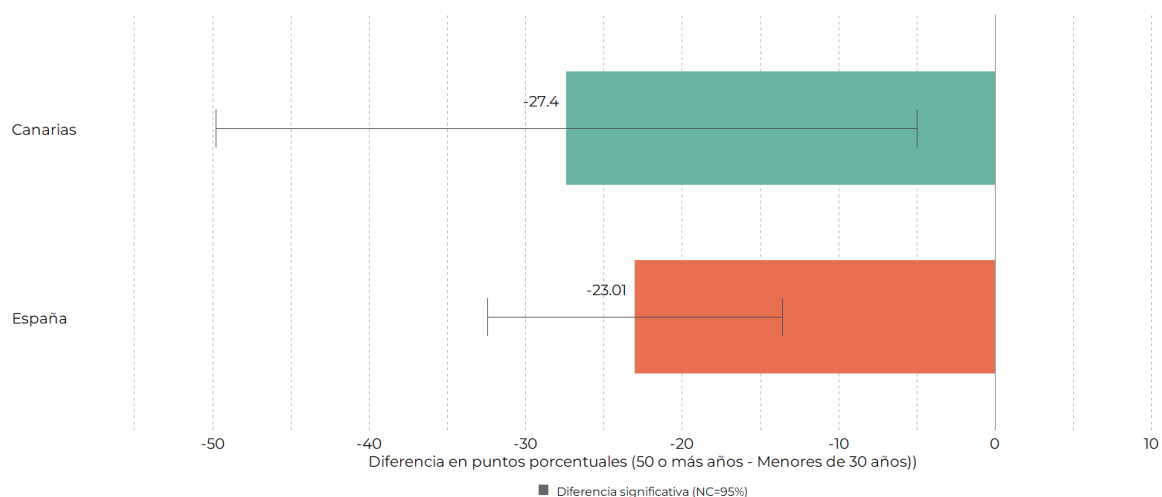
En este sentido, el análisis específico del profesorado joven (considerando a menores de 30 años) ofrece una perspectiva preocupante sobre la retención del talento, necesaria para garantizar dicho relevo generacional. La Figura 3.7 muestra como prácticamente la mitad de los docentes jóvenes en Canarias (49,6%) se ha planteado abandonar la docencia en la etapa de Infantil para trabajar en Primaria.

**Figura 3.7.** Porcentaje de docentes de menos de 30 años que abandonarían la docencia en Educación Infantil para trabajar en Educación Primaria.



Además, a este respecto existe una brecha generacional muy marcada, de 27,4 puntos porcentuales, entre la intención de abandono de los jóvenes y los de sus compañeros mayores de 50 años, lo que confirma que la inestabilidad o la insatisfacción con la etapa afecta desproporcionadamente a quienes están en etapas iniciales de su carrera. En esta misma línea, un 18.50% baraja abandonar la docencia para trabajar en otro sector profesional.

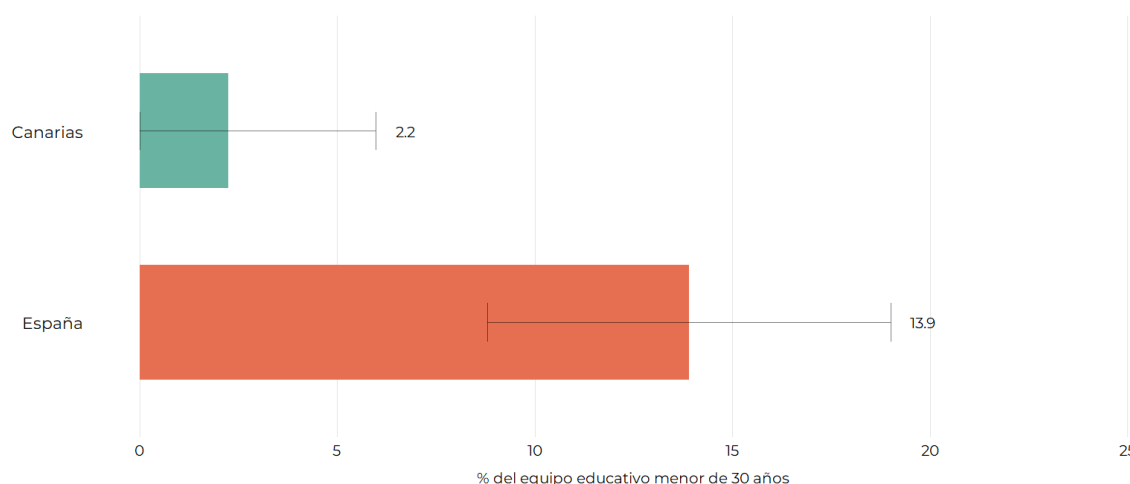
**Figura 3.8.** Diferencia entre el porcentaje de docentes de 50 o más años con respecto a los menores de 30 años que abandonarían la docencia en Educación Infantil para trabajar en Educación Primaria.



Por último, hay un dato excepcionalmente positivo en Canarias que es necesario destacar respecto a la salud mental de los nuevos docentes. Mientras que en el conjunto de España el 13,9% de los docentes menores de 30 años dejaría la profesión por problemas de salud mental, en Canarias este porcentaje es residual, situándose en apenas un 2,2%.

Este dato sugiere que, a diferencia de lo que ocurre en el resto del Estado, los docentes jóvenes en Canarias no perciben el desgaste psicológico como un motivo determinante para abandonar su carrera, lo cual podría vincularse a otros factores protectores presentes en el contexto regional.

**Figura 3.9.** Porcentaje de docentes de menos de 30 años que abandonarían la docencia en Educación Infantil para solucionar problemas relacionados con la salud mental, como estrés, depresión, agotamiento.



# Capítulo 4

---

# Capítulo 4. Desarrollo Profesional

## 4.1 Introducción

Tras haber examinado en los capítulos precedentes el perfil sociodemográfico, las condiciones laborales y el bienestar emocional de los equipos educativos en Canarias, este cuarto bloque pone el foco en la dinámica de aprendizaje y mejora continua dentro de los centros, abordando tanto la formación del profesorado como la de las direcciones escolares.

En primer lugar, se estudia la formación continua. Se desglosan las tasas de participación en actividades formativas, identificando no solo las temáticas predominantes, sino también las barreras que impiden el acceso a dicha formación. Asimismo, se presta especial atención a la brecha existente entre la formación recibida y las necesidades reales percibidas por los docentes en su práctica diaria.

En segundo lugar, y dado el contexto de transformación tecnológica actual, se dedica un apartado específico a la competencia digital. Se contrasta la formación recibida (inicial y continua) con la autoeficacia percibida, es decir, hasta qué punto los docentes se sienten capacitados para integrar herramientas digitales en el aula de infantil.

Finalmente, el capítulo aborda la dimensión del liderazgo y la colaboración. Se examina el perfil formativo de las direcciones de los centros y sus necesidades específicas de gestión y liderazgo. Además, se analiza la cultura colaborativa de las escuelas, evaluando la calidad de las redes profesionales, la cooperación con las familias y la apertura hacia otros agentes externos.

## 4.2. Formación continua

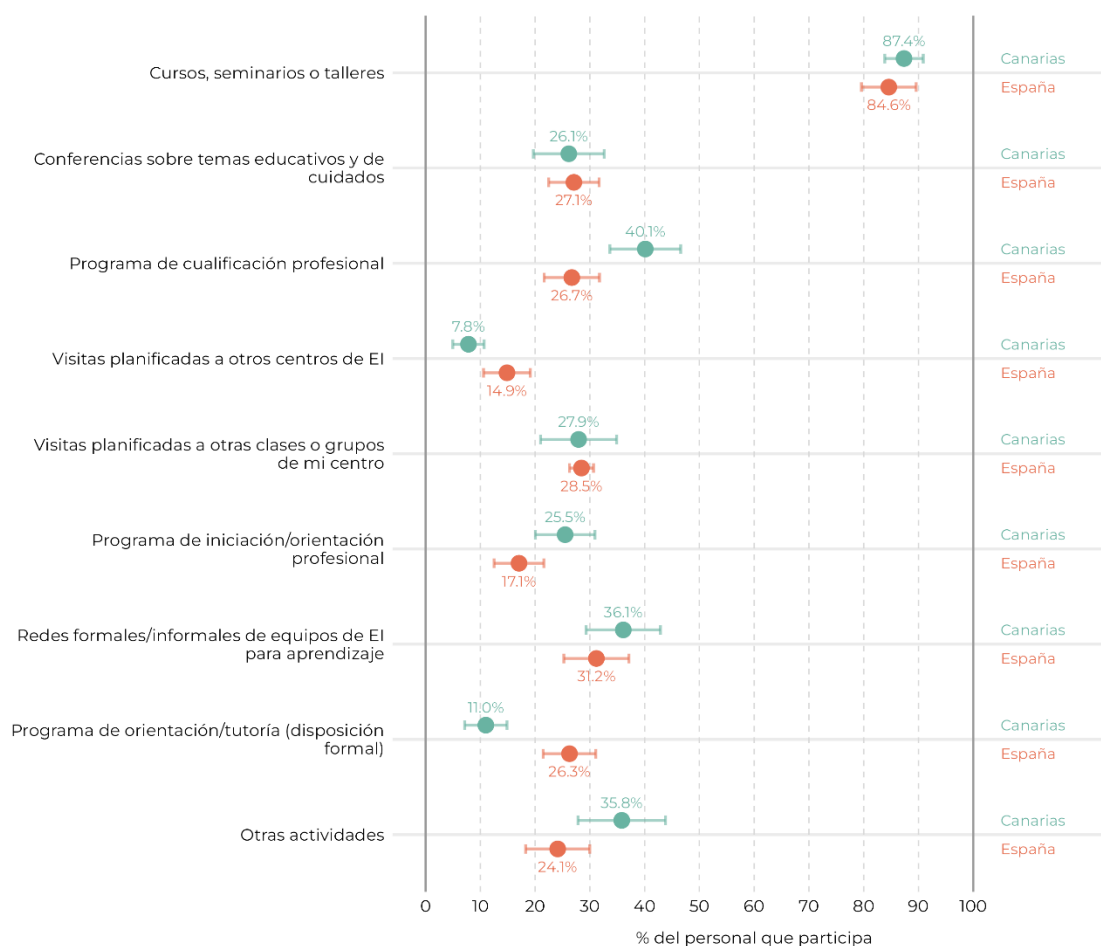
### 4.2.1. Participación en actividades de desarrollo profesional

Al analizar las modalidades formativas, se observa una clara predominancia de los formatos más tradicionales. Tal y como refleja la Figura 4.1, la asistencia a cursos, seminarios o talleres es la actividad más extendida, con una tasa de participación del 87,4% en Canarias.

Sin embargo, existen diferencias significativas en el tipo de itinerarios elegidos en las islas frente al resto del país. En primer lugar, destaca especialmente la alta participación en programas de cualificación profesional, siendo que un 40,1% del personal ha participado en este tipo de programas, una cifra muy superior al 26,7 % registrado a nivel nacional. Esto sugiere un interés considerable del equipo educativo canario por formalizar sus credenciales académicas.

Por el contrario, las modalidades basadas en la observación y el acompañamiento tienen una incidencia mucho menor. La participación en programas de orientación o tutoría formal se sitúa en el 11,0% en Canarias, frente al 26,3% de España. Asimismo, las visitas planificadas a otros centros de Educación Infantil son ligeramente menos frecuentes.

**Figura 4.1.** Porcentaje del personal que participa en diferentes categorías de actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses.



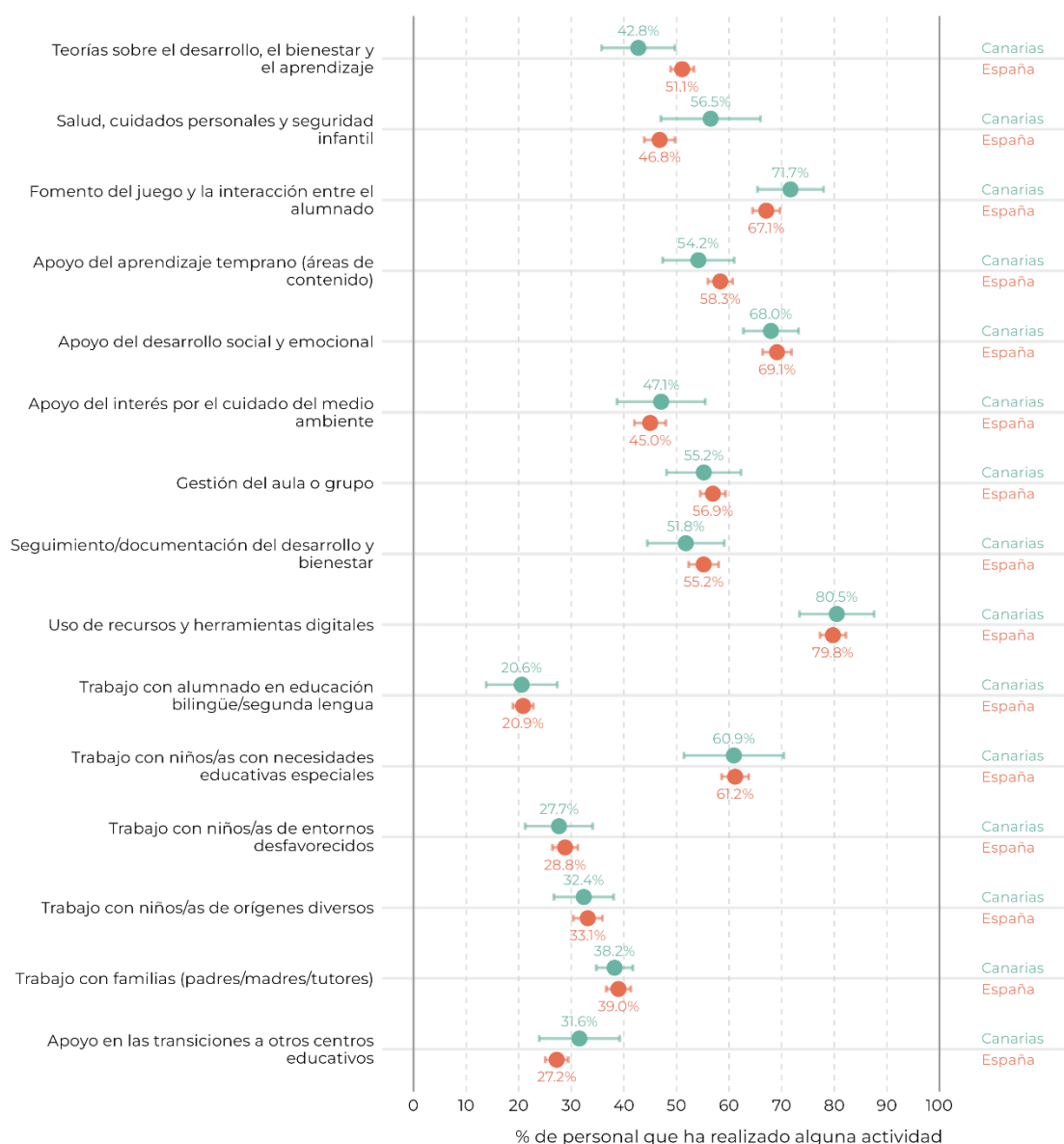
En cuanto a las temáticas abordadas en dichas actividades, las prioridades del equipo docente en Canarias se alinean con algunos de los retos sociales contemporáneos, destacando la digitalización y el bienestar emocional.

De acuerdo con los resultados de la Figura 4.2, el contenido más frecuente es el uso de recursos y herramientas digitales, con un 80,5% del personal en Canarias que ha recibido formación en esta área en el último año.

Le siguen en importancia las formaciones vinculadas al núcleo pedagógico de la etapa, como son las formaciones en el fomento del juego y la interacción entre el alumnado (71,7%), el apoyo al desarrollo social y emocional (68,0%) o el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales (60,9%).

Por otra parte, se aprecian algunas áreas con menor cobertura en Canarias respecto a la media nacional, como es el caso de las formaciones relativas a las teorías sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje, donde la participación en Canarias es del 42,8%, frente al 51,1 % de España.

**Figura 4.2.** Porcentaje de personal que ha realizado alguna actividad en los últimos 12 meses que versaba sobre cada uno de los contenidos.



### 4.2.2 Barreras al desarrollo profesional

Identificar los obstáculos que frenan la participación en actividades formativas es esencial para optimizar los planes de desarrollo profesional.

En el caso de Canarias, los datos revelan una combinación de problemas estructurales compartidos con el resto del Estado y una carencia específica relacionada con la pertinencia de la oferta formativa.

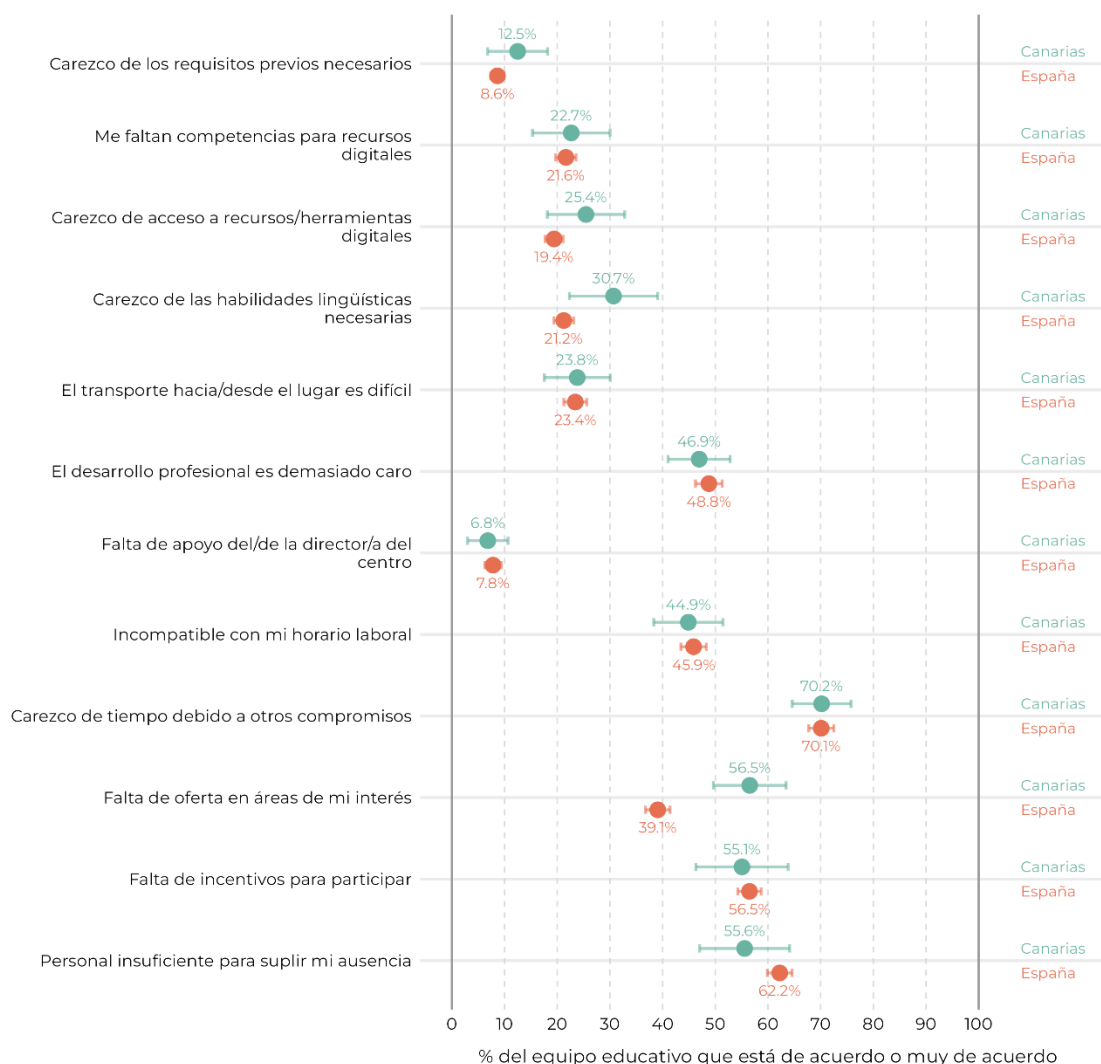
Esta última cuestión supone uno de los resultados más distintivos de la Figura 4.3, siendo que en Canarias los docentes identifican una falta de oferta de formación en áreas temáticas de interés. Concretamente un 56,5% del equipo educativo en Canarias señala que no encuentra formación adecuada a sus intereses, una cifra significativamente superior a la media nacional del 39,1%, lo que apunta a un desajuste entre el catálogo de formación disponible en las islas y las necesidades reales de sus profesionales.

Más allá de esto, los mayores impedimentos son de carácter organizativo. La barrera más citada es la falta de tiempo debido a compromisos familiares, señalada por el 70,2% del personal en Canarias. Además, el 56,5% indica que no hay personal suficiente para suplir su ausencia durante la formación y un 44,9% señala como dificultad la incompatibilidad con su horario laboral.

En lo que respecta a los beneficios percibidos del desarrollo profesional, más de la mitad del profesorado (55,1%) considera que la falta de incentivos afecta a la participación. Y en relación con los costes, casi la mitad (46,9%) considera es demasiado caro.

Por último, cabe destacar que la falta de apoyo interno no parece ser un problema relevante. Solo un 6,8% del equipo educativo en Canarias percibe la falta de apoyo de la dirección como una barrera, confirmando la buena sintonía entre docentes y equipos directivos señalada en capítulos anteriores.

**Figura 4.3.** Porcentaje del equipo educativo que declara “estar de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que los siguientes aspectos suponen una barrera para el desarrollo profesional.



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

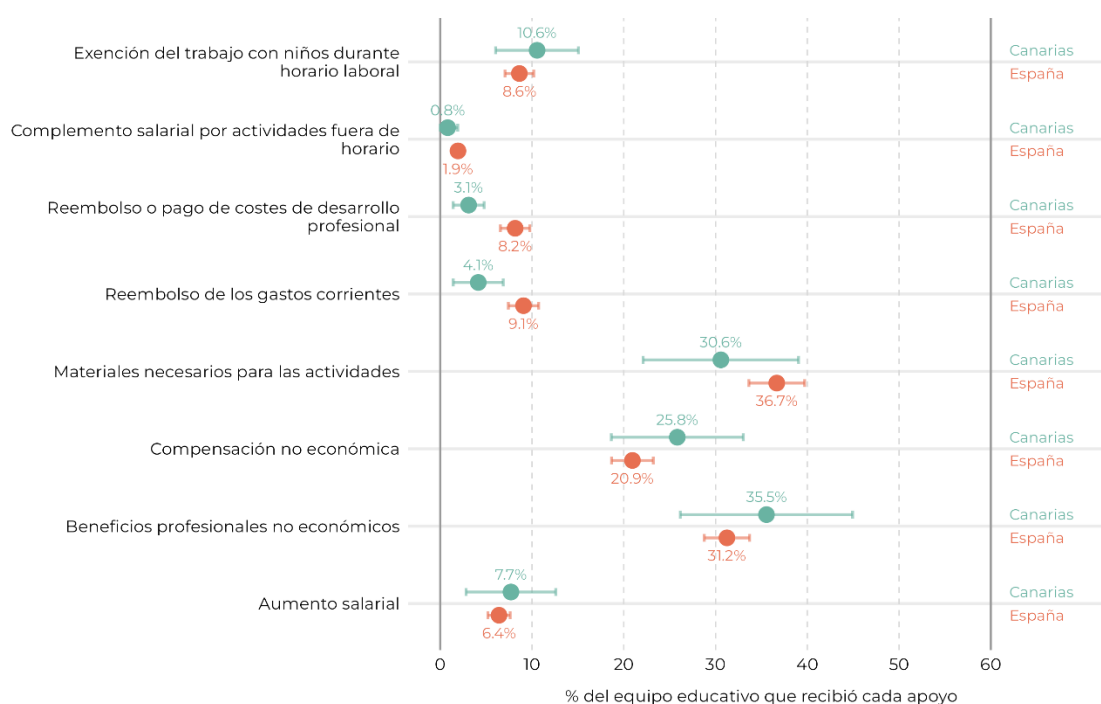
El análisis de los medios de apoyo recibidos por el personal en los últimos doce meses, presentado en la Figura 4.4, revela un modelo en Canarias basado principalmente en incentivos no monetarios, con una inversión financiera directa significativamente menor que en el resto del Estado.

Los tipos de apoyo más frecuentes en las islas son los beneficios profesionales no económicos (como el reconocimiento o la mejora del currículo), recibidos por el 35,5% del equipo educativo, y la provisión de materiales necesarios para las actividades, señalada por el 30,6%.

Sin embargo, se observan diferencias significativas en el apoyo financiero directo, lo que podría explicar por qué el coste se percibe como una barrera relevante, como se identificó en el apartado anterior. En Canarias, solo el 3,1% del personal recibió reembolso o pago de los costes de desarrollo profesional, frente al 8,2% de la media en España. Del mismo modo, el reembolso de gastos corrientes como los asociados al transporte o las dietas alcanzó solo al 4,1% de los docentes canarios, menos de la mitad del promedio estatal (9,1%).

No obstante, la compensación no económica, por ejemplo, en días libres o con la reducción horaria posterior; muestra una tendencia creciente en Canarias (25,8%) respecto a España (20,9%), aunque la diferencia no es estadísticamente significativa.

**Figura 4.4.** Porcentaje del equipo educativo que recibió apoyo para participar en actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses.



Por otra parte, la Figura 4.5 muestra las áreas en las que el equipo educativo declara tener una "elevada necesidad" de desarrollo profesional. La más señalada en Canarias (42,7%), en concordancia con los resultados previos del presente informe, es la formación para el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales, compartida también a nivel nacional.

Además, destaca la demanda de formación en idiomas por parte del profesorado canario, siendo que un tercio del equipo educativo declara una necesidad elevada de desarrollo profesional para el trabajo con alumnado en educación bilingüe o segunda lengua. Esta cifra es muy superior a la media de España (19,8%), con una diferencia estadísticamente significativa de más de 13 puntos porcentuales. Este dato es coherente también con los obstáculos identificados en capítulos anteriores sobre la diversidad lingüística.

Otras áreas donde se detectan necesidades importantes, en línea con el promedio nacional, incluyen el trabajo con niños y niñas de entornos desfavorecidos (28,4%) y el trabajo con niños y niñas de orígenes diversos (25,8%), reforzando la idea de que la gestión de la diversidad en su sentido más amplio es el principal motor de la demanda formativa en Canarias.

**Figura 4.5.** Porcentaje del equipo educativo que declara una “elevada” necesidad de desarrollo profesional en las siguientes áreas. Países participantes y CC.AA.



### 4.3. Formación y autosuficiencia en el uso de recursos y herramientas digitales

La integración de la tecnología en la Educación Infantil requiere no solo disponer de recursos, sino contar con profesionales formados y que se perciban a sí mismos como capaces de utilizarlos pedagógicamente. En

este ámbito, el análisis de los datos en Canarias revela una contradicción: Aunque los niveles de formación son altos y equivalentes a la media nacional, la sensación de autoeficacia del profesorado es notablemente menor.

La preparación del equipo educativo en el uso de herramientas digitales es amplia y abarca diferentes etapas de la carrera profesional. Según la Figura 4.6, el 59,9% del personal en Canarias ha recibido formación en esta materia tanto en su etapa inicial como de forma continua a lo largo de su ejercicio profesional. Si sumamos a quienes han recibido formación solo continua (20,8%) o solo inicial (8,3%), observamos que aproximadamente el 90 % de la plantilla cuenta con algún tipo de preparación digital.

**Figura 4.6.** Porcentaje del equipo educativo que ha recibido formación sobre el uso de recursos y herramientas digitales para facilitar el trabajo con niños en diferentes etapas de su desarrollo profesional. Países participantes y CC.AA.

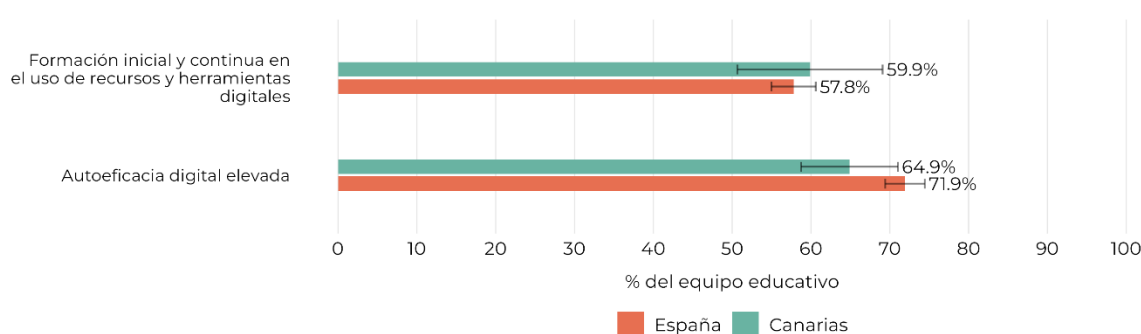


Sin embargo, disponer de formación no siempre se traduce en sentirse capacitado. La Figura 4.7 cruza los datos de formación con la percepción de "autoeficacia digital elevada", es decir, el porcentaje de docentes que se sienten capaces de utilizar estas herramientas para facilitar el trabajo con los niños y niñas.

En Canarias, el 64,9% del equipo educativo declara tener una autoeficacia digital elevada. Y si bien esta realidad es mayoritaria, se sitúa por debajo de la media de España, que alcanza el 71,9%. En definitiva, en torno a 2 de cada

5 docentes no se siente capacitado en su totalidad para implementar estas tecnologías en el aula.

**Figura 4.7.** Relación entre el porcentaje del equipo educativo que ha recibido formación inicial y continua en el uso de recursos y herramientas digitales y el porcentaje que se considera capaz de utilizar recursos y herramientas digitales para facilitar el trabajo con los niños y las niñas. Países participantes y CC.AA.



## 4.4. Formación y autonomía de la dirección de los centros

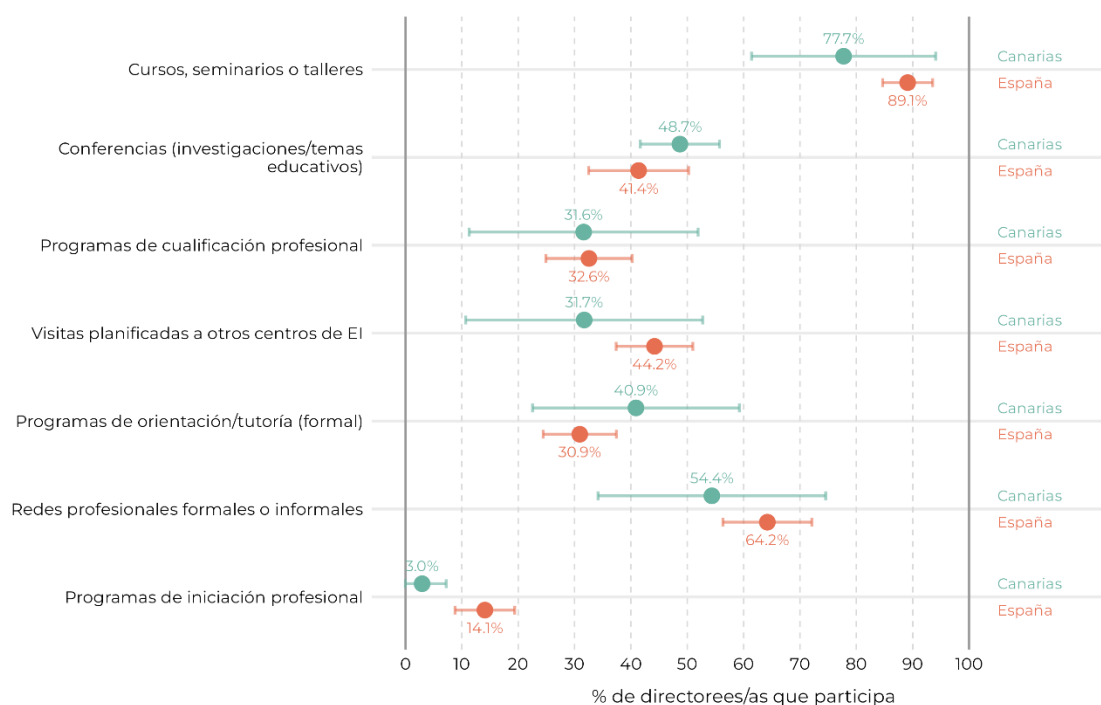
### 4.4.1. Actividades de desarrollo profesional de la dirección

En el caso de la participación de los equipos directivos en actividades de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses, las respuestas son considerablemente más heterogéneas, lo que hace que los intervalos de confianza sean relativamente amplios. Por esta razón, pese a que los valores medios muestran diferencias, no se puede distinguir diferencias estadísticamente significativas con respecto al total de España.

En primer lugar, los directores y las directoras coinciden con el profesorado en las modalidades más frecuentes, siendo que la asistencia a cursos, seminarios o talleres sigue siendo la primera (77,7%). A esto le siguen las modalidades de aprendizaje colaborativo como son las redes profesionales formales e informales (54.4%) y las conferencias (48.7%).

En segundo lugar, destacar que la participación en programas de iniciación profesional es prácticamente residual en las islas, alcanzando solo al 3,0 % de las direcciones, frente al 14,1 % de la media estatal.

**Figura 4.8.** Porcentaje de directores/as que participa en diferentes categorías de actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses.



#### 4.4.2. Necesidades formativas de la dirección

En cuanto a las principales demandas formativas destaca la falta de conocimientos en materia de investigación y teorías sobre liderazgo, señalada por dos tercios de las direcciones; y el conocimiento y comprensión de investigación y teorías sobre pedagogía temprana, con un 66,2%. Por el contrario, la demanda de formación para el fomento de la equidad y la diversidad es tan solo del 34,5% en Canarias, frente al 51,4% de España.

Además, hay una demanda moderada de formación en materia de gestión, tanto financiera, como de recursos humanos y TIC; así como de comprensión de las políticas educativas, el diseño de objetivos para el centro y el uso de datos para la mejora de la calidad.

**Figura 4.9.** Porcentaje de directores/as que declaran una “moderada” o “elevada” necesidad de desarrollo profesional en las siguientes áreas.

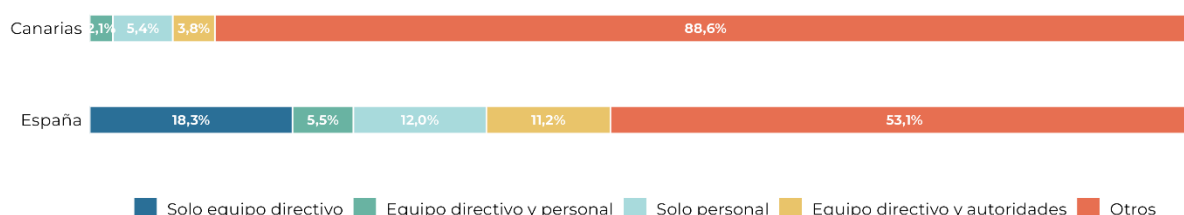


### 4.4.3. Autonomía y decisiones de la dirección del centro

El modelo de gobernanza en Canarias se distingue por un alto grado de centralización, lo que restringe notablemente la autonomía de los centros en comparación con la media estatal. Por ejemplo, esta diferencia es evidente en la gestión del presupuesto, siendo que en el 88,6% de los

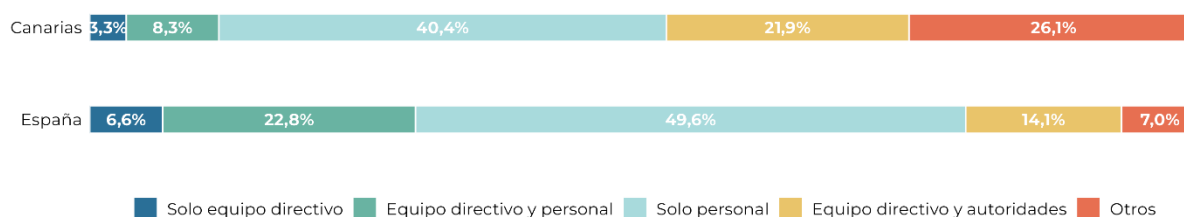
centros de Canarias, la responsabilidad significativa sobre el presupuesto recae en agentes externos, una cifra muy superior al 53,1% de España. De hecho, solo en un 2,1% de los casos la decisión presupuestaria es exclusiva del equipo directivo, frente al 18,3% del promedio nacional (Figura 4.10).

**Figura 4.10.** Porcentaje de centros de Educación Infantil en los que directores/as declaran que las siguientes personas o grupos tienen una responsabilidad significativa en la gestión del presupuesto del centro.



Esta tendencia también afecta, aunque en menor medida, a la dimensión pedagógica, puesto que en el 26,1% de los centros de Canarias, la responsabilidad significativa en el diseño de actividades para los niños y niñas recae en agentes externos, en contraste con el 7,0% registrado a nivel nacional. Esto sugiere que la dirección en Canarias opera bajo un marco más prescriptivo.

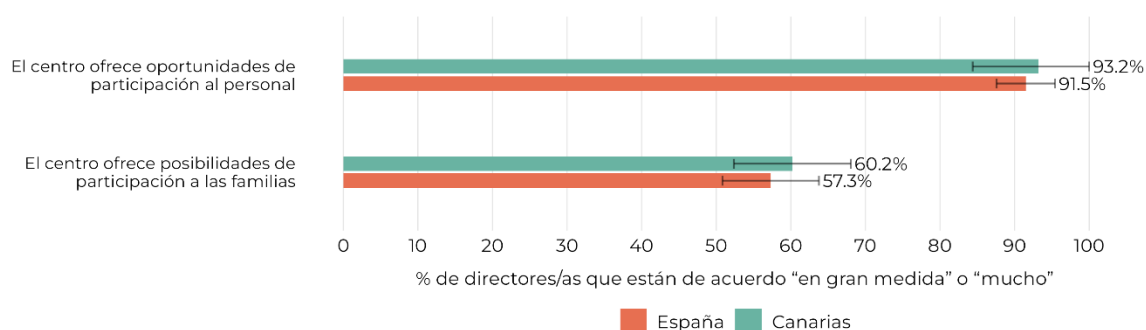
**Figura 4.11.** Porcentaje de centros de Educación Infantil en los que los directores y las directoras declaran que las siguientes personas o grupos tienen una responsabilidad significativa en el diseño de actividades para los niños y las niñas.



#### 4.4.4. Liderazgo compartido

Pese a estas restricciones en la autonomía administrativa, las direcciones en Canarias promueven de forma generalizada un estilo de liderazgo participativo dentro de sus centros. Concretamente, el 93,2% de los directores/as afirma ofrecer oportunidades de participación al personal en las decisiones del centro; así como el 60,2% de los centros facilita la participación de las familias (Figura 4.12). Estos resultados confirman que, en el ámbito de su competencia interna, los centros mantienen una cultura de gestión más horizontal y colaborativa.

**Figura 4.12.** Porcentaje de centros de Educación Infantil cuyos directores/as afirman que las siguientes declaraciones son ciertas “en gran medida” o “mucho”.



#### 4.4.5. Compromiso de la dirección del centro con el liderazgo pedagógico

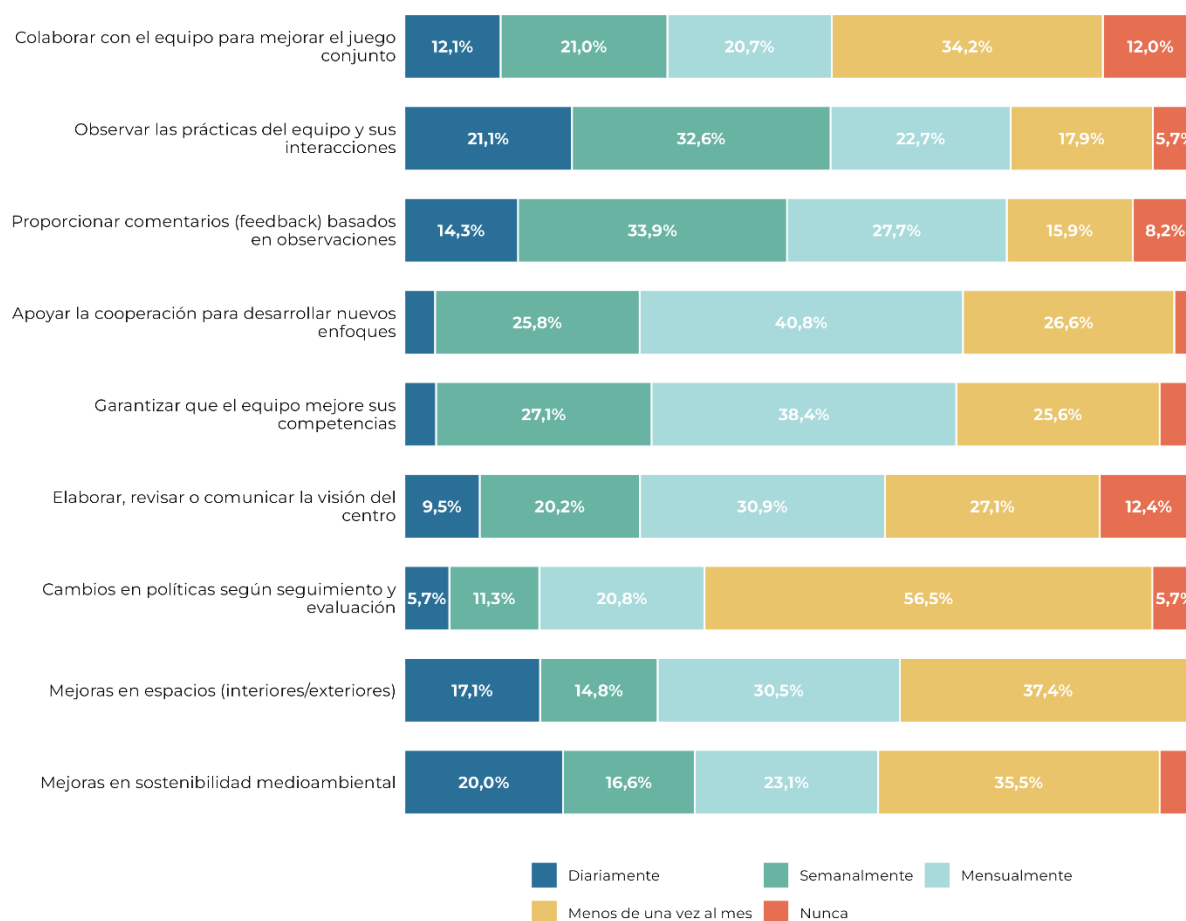
El liderazgo pedagógico implica una participación activa de la dirección en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, trascendiendo las tareas puramente administrativas.

Tal y como se observa en la Figura 4.13, hay una fuerte implicación de la dirección en el seguimiento diario de la práctica docente. La actividad más frecuente es observar las prácticas del equipo y sus interacciones, con un 21,1% de los directores que lo hace diariamente y un 32,6% semanalmente. Es decir, que más de la mitad de las direcciones realizan la observación

directa de forma habitual. En consonancia con esto, la provisión de comentarios basados en observaciones es también una práctica regular.

Por el contrario, las tareas de carácter más estratégico tienden a tener una periodicidad menor. Actividades como elaborar, revisar o comunicar la visión del centro o realizar cambios en políticas según seguimiento y evaluación se abordan mayoritariamente de forma mensual o con menor frecuencia (anual o eventual). Lo mismo ocurre con la gestión de infraestructuras, que se sitúa predominantemente en frecuencias mensuales o inferiores.

**Figura 4.13.** Porcentaje de directores/as de Canarias que declaran con qué frecuencia participan en las siguientes actividades como parte de su práctica de liderazgo.



## 4.5. Relación de los centros con profesionales externos.

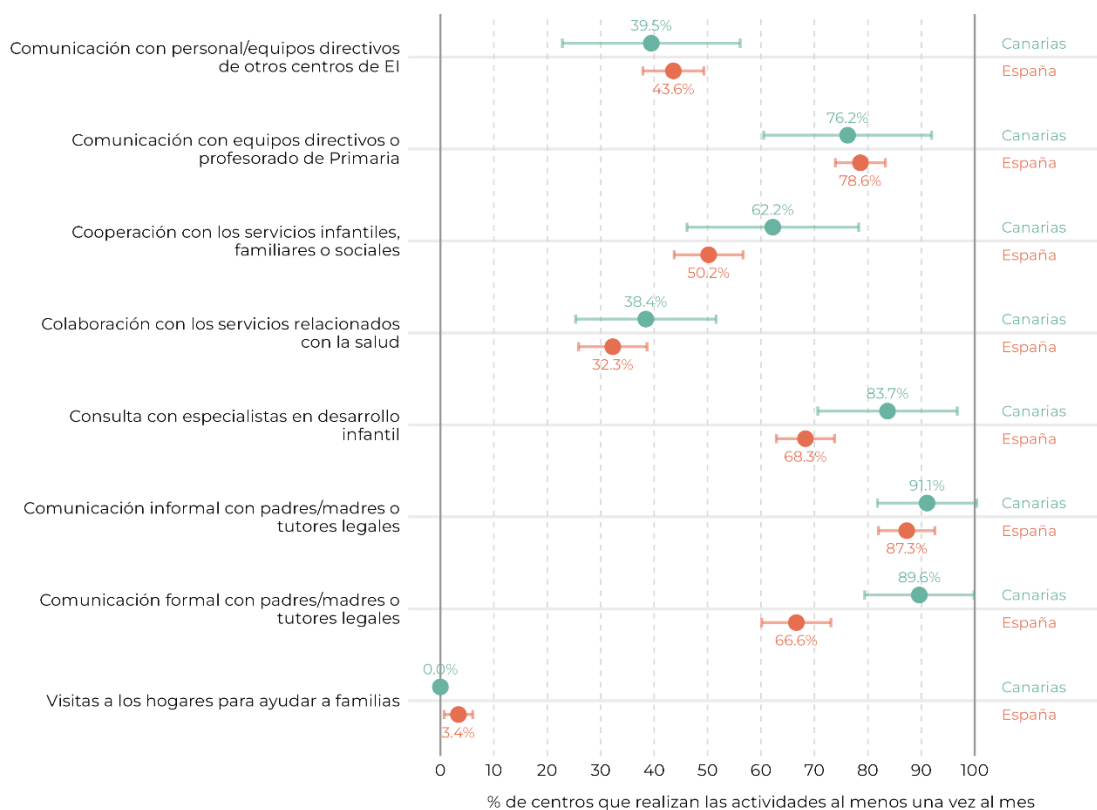
### 4.5.1. *Promoción de la colaboración y el aprendizaje con otros profesionales externos*

El análisis de la frecuencia con la que los centros interactúan con agentes externos (Figura 4.16) muestra que la comunicación con las familias es el pilar fundamental de la relación externa. Tanto la comunicación informal (91,1%) como la formal (89,6%) con madres, padres o tutores legales se producen al menos mensualmente en la inmensa mayoría de los centros de Canarias.

Asimismo, la coordinación vertical es alta, siendo que un 76,2% de los centros mantiene comunicación regular con equipos directivos o profesorado de Educación Primaria, asegurando así la continuidad en la transición educativa, un dato similar al promedio español (78,6%).

Sin embargo, donde Canarias destaca de forma contundente es en la red de apoyo especializado e institucional, habiendo una diferencia estadísticamente significativa en la consulta con especialistas en desarrollo infantil. En Canarias, el 83,7% de los centros colabora con estos especialistas al menos mensualmente, una cifra superior a la media nacional. Esto sugiere un modelo de intervención mucho más orientado a la detección y abordaje tempranos. Además, también se observa una proporción considerable de centros que cooperan con los servicios infantiles, familiares o sociales (62,2%).

**Figura 4.14.** Porcentaje de centros comprometidos al menos mensualmente con las siguientes actividades de comunicación y cooperación con actores externos.



### 4.5.2. Inspección externa

Por último, según los datos de la Figura 4.15, la frecuencia de las inspecciones en Canarias es, en términos generales, inferior a la media nacional, aunque la alta variabilidad de los datos impide hablar de diferencias estadísticamente significativas. No obstante, en todas las opciones la proporción de centros evaluados está entre un 45% y un 65% del total.

**Figura 4.15.** Porcentaje de centros en los que los directores y las directoras declaran que reciben monitorización externa o inspecciones al menos anualmente y donde los directores y las directoras observan las prácticas de su equipo educativo al menos semanalmente.

