



TALIS 2024

Informe de Canarias

Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje

Educación Primaria y Secundaria

Índice

Prólogo	11
Capítulo 1. El Estudio TALIS	13
1.1. Presentación del Estudio TALIS	13
1.2. Marco conceptual	14
1.3. Diseño del Estudio	14
1.4. Organización del informe	15
Capítulo 2. Perfil del profesorado y características de la práctica docente..	18
2.1. Introducción.....	18
2.2. Género	19
2.3. Edad	21
2.4. Composición del alumnado en TALIS 2024	22
2.5. Autoeficacia docente en la gestión de la diversidad	24
2.6. Práctica docente.....	29
2.6.1. Claridad de la instrucción	29
2.6.2. Gestión de aula.....	30
2.6.3. Prácticas adaptativas.....	31
2.6.4. Evaluación y retroalimentación	32
2.6.5. Aprendizaje socioemocional.....	33
2.7. Tecnología y docencia	35
2.7.1. Herramientas digitales	35
2.7.2. Inteligencia artificial.....	37
Capítulo 3. Condiciones laborales y resultados profesionales	41
3.1. Introducción.....	41
3.2. Carga de trabajo.....	42

3.3. Fuentes de estrés	44
3.4. Logro de los objetivos docentes.....	46
3.5. Satisfacción laboral	48
3.6. Mentalidad de crecimiento entre los docentes	48
Capítulo 4. Liderazgo y autonomía docente	51
4.1 Introducción	51
4.2. Liderazgo docente	51
4.2.1. Participación en la gobernanza escolar	51
4.2.1.1. Currículo e instrucción	51
4.2.1.2. Políticas escolares.....	53
4.2.2. Oportunidades de liderazgo para los docentes	55
4.2.2.1. Tomar decisiones sobre la escuela	55
4.2.2.2. Contribuir a la gestión del centro educativo.....	56
4.2.2.3. Influir en la política educativa	58
4.3. Autonomía de instrucción en el aula.....	58
Capítulo 5. Relaciones profesionales de los docentes con el entorno escolar	63
5.1. Introducción.....	63
5.2. Relaciones profesionales con otros docentes.....	63
5.3. Relaciones profesionales con la dirección	69
5.4. Relación docente-estudiante	70
5.5. Relación con las familias	71
5.5.1. Colaboración profesorado-familias	71
5.5.2. Percepción del profesorado sobre su valoración por parte de las familias.....	72
Capítulo 6. Respaldar la profesión docente	75

6.1. Introducción.....	75
6.2. Retener el talento	76
6.2.1. El estrés como detonante del abandono de la docencia.....	78
6.3. Factores intrínsecos del profesorado: motivación y autoeficacia.....	79
6.4. Las condiciones de la profesión docente: estabilidad, flexibilidad y salario.....	83

Índice de Tablas y Figuras

Figura 2.1. Porcentaje de profesoras y directoras por nivel educativo.	20
Figura 2.2. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de profesoras por nivel educativo.	20
Figura 2.3. Distribución del profesorado por grupos de edad.	21
Figura 2.4. Distribución de los directores y las directoras por grupos de edad.	22
Figura 2.5. Porcentaje de docentes que declaran estar en cada una de las siguientes situaciones.	24
Figura 2.6. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas de autoeficacia en entornos multiculturales.	25
Figura 2.7. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas inclusivas para el alumnado con necesidades educativas especiales.	26
Figura 2.8. Porcentaje de docentes que declaran sentirse preparados para la enseñanza en los siguientes aspectos tradicionales.	27
Figura 2.9. Porcentaje de docentes que declaran sentirse preparados para la enseñanza en las siguientes cuestiones emergentes.	28
Figura 2.10. Porcentaje de docentes que están de acuerdo en que los siguientes elementos presentan barreras para su participación en formación continua de los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024.	29
Figura 2.11. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas de claridad en la instrucción.	30
Figura 2.12. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas de gestión del aula.	31
Figura 2.13. Porcentaje de docentes que declaran aplicar las siguientes prácticas de adaptativas.	31

Figura 2.14. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas de evaluación y retroalimentación.....	33
Figura 2.15. Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el aprendizaje socioemocional.....	34
Figura 2.16. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas de apoyo en el desarrollo socioemocional del alumnado.....	34
Figura 2.17. Porcentaje de docentes que declaran los siguientes beneficios de las herramientas digitales.....	35
Figura 2.18. Porcentaje de docentes que declaran los siguientes desafíos de las herramientas digitales.....	36
Figura 2.19. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas con respecto a los recursos y herramientas digitales.....	37
Figura 2.20. Porcentaje de docentes que usan IA.....	37
Figura 2.21. Porcentaje de docentes que declaran los siguientes beneficios de la IA.....	38
Figura 2.22. Porcentaje de docentes que declaran los siguientes desafíos de la IA.....	39
Figura 3.1. Número medio de horas que los docentes a tiempo completo declaran haber trabajado durante la última semana en Canarias y España.....	42
Figura 3.2. Distribución del tiempo dedicado por los docentes a las distintas tareas sobre la suma de horas dedicadas a cada una.....	43
Figura 3.3. Comparativa entre Canarias y España de la distribución del tiempo de trabajo dedicado por los docentes a las distintas tareas sobre la suma de horas dedicadas a cada una.....	44
Figura 3.4. Porcentaje de docentes que manifiestan experimentar mucho estrés en su trabajo.....	45
Figura 3.5. Porcentaje de docentes para los que las siguientes tareas son fuentes de bastante o mucho estrés.....	46

Figura 3.6. Porcentaje de profesorado de secundaria que afirma alcanzarlos siguientes logros en sus clases.	47
Figura 3.7. Porcentaje de docentes que declaran estar, en general, satisfechos con su trabajo.	48
Figura 3.8. Porcentaje de docentes que declaran estar en desacuerdo con que la inteligencia es algo que no se puede cambiar mucho.	49
Figura 4.1. Porcentaje de docentes que declaran trabajar en centros donde tienen una responsabilidad significativa en las siguientes áreas.	52
Figura 4.2. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de docentes que declaran trabajar en centros donde tienen una responsabilidad significativa en las siguientes áreas.	53
Figura 4.3. Porcentaje de docentes que declaran trabajar en centros donde tienen una responsabilidad significativa en las siguientes áreas.	54
Figura 4.4. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de docentes que declaran trabajar en centros donde tienen una responsabilidad significativa en las siguientes áreas.	54
Figura 4.5. Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su centro.	55
Figura 4.6. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de docentes que declaran que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su centro.	56
Figura 4.7. Porcentaje de docentes que trabajan en centros donde están representados en los equipos de gestión.	57
Figura 4.8. Número promedio de horas que los docentes informan haber dedicado a la participación en la gestión escolar durante la última semana.	57
Figura 4.9. Porcentaje de docentes que declaran están de acuerdo en que pueden influir en las políticas educativas de su país o región.	58

Figura 4.10. Porcentaje de docentes que declaran tener autonomía “sustancial” o “plena” sobre los siguientes aspectos de la planificación y la enseñanza.....	60
Figura 4.11. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de docentes que declaran tener autonomía “sustancial” o “plena” sobre los siguientes aspectos de la planificación y la enseñanza.	61
Figura 5.1. Número medio de horas semanales que los docentes a tiempo completo dedican al trabajo en equipo y discusión con colegas.	64
Figura 5.2. Porcentaje de docentes que declaran realizar las siguientes tareas de colaboración al menos una vez al mes.	65
Figura 5.3. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de docentes que declaran realizar las siguientes tareas de colaboración al menos una vez al mes.	66
Figura 5.4. Diferencia por género del porcentaje de docentes que declaran realizar las siguientes tareas de colaboración al menos una vez al mes.	67
Figura 5.5. Diferencia por nivel de autosuficiencia del porcentaje de docentes que declaran realizar las siguientes tareas de colaboración al menos una vez al mes en Canarias y España.	68
Figura 5.6. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de docentes que está de acuerdo en que en su centro pueden confiar los unos en los otros.....	69
Figura 5.7. Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el director de su centro.	70
Figura 5.8. Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la relación con el alumnado en su centro.	71
Figura 5.9. Porcentaje de docentes que colaboran con las familias al menos una vez al mes para enriquecer las actividades de aprendizaje de los estudiantes.....	72

Figura 5.10. Porcentaje de docentes que consideran que en su centro el profesorado está valorado por las familias en Canarias y España.	73
Figura 6.1. Distribución del profesorado proclive al abandono de la docencia en los próximos 5 años por grupos de edad.....	76
Figura 6.2. Diferencia en el porcentaje de docentes de menos de 30 años y de 30 a 49 años proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años en Canarias y España.	77
Figura 6.3. Diferencia en el porcentaje de docentes por género proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años en Canarias y España.	78
Figura 6.4. Diferencia en el nivel de estrés entre los docentes proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años y los que no en Canarias y España.	79
Figura 6.5. Valor medio de los índices de autoeficacia de los docentes en los siguientes aspectos.....	80
Figura 6.6. Comparativa entre Canarias y España de los valores medios de los índices de autoeficacia de los docentes.	81
Figura 6.7. Importancia que los docentes dan a los siguientes aspectos sociales de la docencia en Canarias y España.....	82
Figura 6.8. Comparativa entre Canarias y España del grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el disfrute de la docencia.	82
Figura 6.9. Comparativa entre Canarias y España del grado de satisfacción con las condiciones laborales (excluyendo el salario).....	83
Figura 6.10. Porcentaje de docentes proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años en función de su acuerdo con la afirmación “Además de mi salario, estoy satisfecho/a con los términos de mi contrato laboral”.	84
Figura 6.11. Grado de satisfacción con el salario de los docentes.....	85
Figura 6.12. Porcentaje docentes de secundaria proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años en función de la satisfacción con el salario percibido.	85

Prólogo

La educación obligatoria no es solo un derecho fundamental, es el motor que impulsa el progreso social y económico de nuestras sociedades. En la Comunidad Autónoma de Canarias, somos conscientes de que la fortaleza de nuestro sistema educativo reside en la dedicación y la excelencia de quienes día a día construyen el futuro en las aulas: Nuestros equipos docentes y directivos de Educación Primaria y Secundaria.

La participación de Canarias en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) 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 sus protagonistas, permitiéndonos comprender no solo los desafíos estructurales, sino también las vivencias, aspiraciones y necesidades de nuestros profesionales.

En un mundo en constante cambio, donde la diversidad en el aula, la digitalización y el bienestar emocional cobran cada vez mayor protagonismo, este informe ofrece una imagen precisa de nuestra realidad escolar. Este documento es un punto de partida y una herramienta estratégica para la toma de decisiones informadas que respalden eficazmente a nuestro profesorado, mejoren las condiciones de aprendizaje y garanticen una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado de Canarias.

Este esfuerzo colectivo no habría sido posible sin el compromiso de los docentes y los directores y las directoras de nuestras islas que han participado en el estudio. A todos ellos, nuestro más profundo agradecimiento.

Capítulo 1

Capítulo 1. El Estudio TALIS

1.1. Presentación del Estudio TALIS

El Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS), impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), constituye el mayor esfuerzo de investigación a nivel internacional centrado en el entorno del aprendizaje y en las condiciones laborales del profesorado y de la dirección de los centros educativos. Su propósito fundamental es generar información robusta, válida y comparable internacionalmente que permita a los países y regiones participantes desarrollar políticas educativas eficaces, orientadas a fortalecer la profesión docente y mejorar la calidad de la enseñanza.

Desde su primera edición en 2008, TALIS ha evolucionado consolidándose como un referente indispensable para el diagnóstico educativo, realizándose en ciclos periódicos (2013, 2018 y el actual 2024). A diferencia de evaluaciones centradas en el rendimiento del alumnado como PISA, TALIS otorga voz a los propios profesionales, recogiendo sus percepciones sobre aspectos clave como la formación, el liderazgo, el clima escolar y las prácticas pedagógicas.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, por primera vez, cuenta con una muestra ampliada propia en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Esta apuesta permite trascender los datos nacionales y obtener un diagnóstico representativo y detallado de la realidad educativa de las islas, identificando fortalezas y áreas de mejora específicas para fundamentar la toma de decisiones basada en la evidencia.

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 de los docentes y el entorno educativo.

El Marco Conceptual de TALIS 2024 ha renovado su enfoque para responder a los desafíos contemporáneos de la educación, articulando el estudio en torno a los temas prioritarios que vertebran la profesión docente en el siglo XXI, integrando dimensiones tradicionales con problemáticas emergentes.

El cuestionario explora en profundidad áreas temáticas interconectadas que influyen en la calidad del aprendizaje. Entre ellas están los conocimientos y habilidades de los docentes, así como las prácticas pedagógicas que aplican, el modelo de liderazgo escolar, el clima escolar y el bienestar del personal, la equidad y la atención a la diversidad, y la innovación e integración de la tecnología.

1.3. Diseño del Estudio

El diseño de TALIS se rige por estrictos estándares técnicos establecidos por la OCDE para garantizar la fiabilidad y comparabilidad de los datos. El estudio se basa en la aplicación de cuestionarios estandarizados dirigidos a dos poblaciones objetivo diferenciadas: El profesorado y la dirección de los centros educativos.

A su vez, el estudio abarca los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria. En el caso de Canarias, se ha implementado un diseño muestral específico con una ampliación de muestra que asegura la representatividad estadística de los resultados regionales. La selección de la muestra sigue un

proceso aleatorio estratificado en dos etapas, siendo que primero se seleccionan los centros educativos y, posteriormente, se selecciona aleatoriamente al profesorado dentro de cada centro participante.

Además, para asegurar la validez de los resultados, el estudio establece criterios rigurosos de participación, exigiendo tasas de respuesta mínimas tanto a nivel de centros como de docentes dentro de cada escuela (75%), garantizando así que los datos reflejen fielmente la realidad del sistema educativo.

1.4. Organización del informe

El presente informe ofrece un análisis exhaustivo de los resultados de TALIS 2024 para Canarias, estructurándose en siete capítulos temáticos que permiten una lectura transversal de la situación educativa en primaria y secundaria. Tras esta introducción, el Capítulo 2 perfila las características sociodemográficas del profesorado y profundiza en la práctica docente y su capacitación, abordando aspectos clave como la claridad de la instrucción, la gestión del aula y el uso de tecnologías.

A continuación, el Capítulo 3 integra el análisis de las condiciones laborales y los resultados profesionales, examinando de manera conjunta la carga de trabajo, la gestión de la disciplina y el estrés, así como su relación directa con el bienestar docente, la satisfacción laboral y el cumplimiento de los objetivos de enseñanza.

El Capítulo 4, por su parte, examina el liderazgo y la autonomía en los centros, evaluando la participación del profesorado en la gobernanza escolar y su capacidad de decisión en el aula.

Seguidamente, el Capítulo 5 estudia las relaciones profesionales en el entorno escolar, analizando la colaboración entre docentes, la relación con la dirección y la interacción con las familias y el alumnado.

Finalmente, el informe se cierra con el Capítulo 6, que ofrece un análisis sobre la sostenibilidad de la profesión, enfocándose en la retención del talento, la motivación y la satisfacción con las condiciones contractuales y salariales.

Capítulo 2

Capítulo 2. Perfil del profesorado y características de la práctica docente

2.1. Introducción

En el contexto global actual, marcado por profundas transformaciones sociales y tecnológicas, la equidad y la inclusión de los sistemas educativos dependen, fundamentalmente, de quienes están al frente de las aulas. Comprender quiénes son los y las docentes de Educación Primaria y Secundaria, así como la manera en que desempeñan su labor, es el primer paso indispensable para garantizar que el sistema responde eficazmente a los desafíos contemporáneos.

Este capítulo ofrece una imagen detallada del perfil del profesorado en el archipiélago. Se aborda tanto el análisis de las características demográficas de los equipos docentes y de la propia composición del alumnado, como el estudio de su práctica docente diaria y su capacitación. De este modo, se profundiza en las estrategias de adaptación que utilizan los profesionales para gestionar la realidad de sus centros.

En definitiva, este capítulo no solo describe a los profesionales de primaria y secundaria, sino que contextualiza su labor dentro de la complejidad del tejido social de Canarias, destacando la importancia de contar con claustros diversos capaces de fomentar un aprendizaje profesional colaborativo y de calidad¹.

¹ Adair, J., Tobin, J., & Arzubiaga, A. (2012). The dilemma of cultural responsiveness and professionalization. *Teachers College Record*, 114(12), 1–37. <https://doi.org/10.1177/016146811211401203>

2.2. Género

La primera característica demográfica que se aborda es, precisamente, la distribución por género del profesorado y las direcciones de los centros educativos. En este sentido, la Figura 2.1. muestra el porcentaje de mujeres frente al total en cada categoría y por nivel educativo.

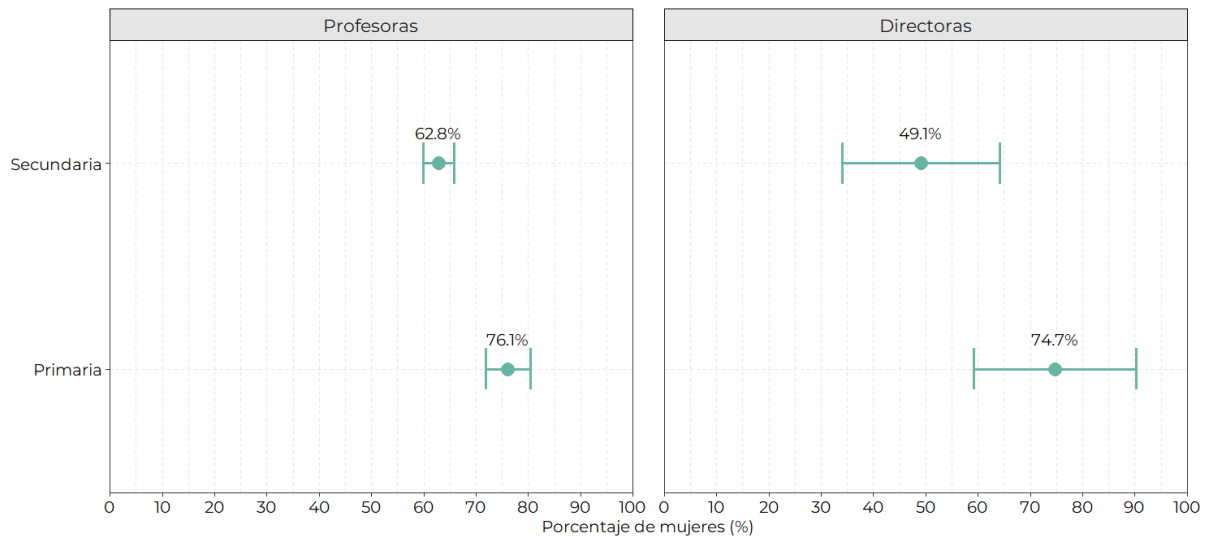
En esta Figura (2.1.), lo primero que destaca es la persistencia de la feminización de la profesión docente, siendo que más de un 60% del profesorado son mujeres en ambos niveles educativos. Además, hay diferencias estadísticamente significativas entre primaria y secundaria, siendo que en el primero hay un mayor porcentaje de mujeres.

Esta diferencia ha sido estudiada con anterioridad por numerosos autores, entre ellos destaca Fernández Enguita². Este autor plantea que esta disparidad deriva de la vinculación histórica de la docencia, especialmente en los niveles más inferiores, con cualidades atribuidas socialmente a las mujeres para el cuidado y la crianza.

En cuanto al porcentaje de directoras del total de centros educativos, vemos que la feminización se mantiene en el caso de primaria, siendo que sigue sobrepasando el 70% de los casos, pero en secundaria solo hay un 49% de directoras mujeres (frente a un 62.8% del total de profesoras). Y si bien esta diferencia no es de más de un 10%, sigue destacando que ocupen menos los puestos de liderazgo.

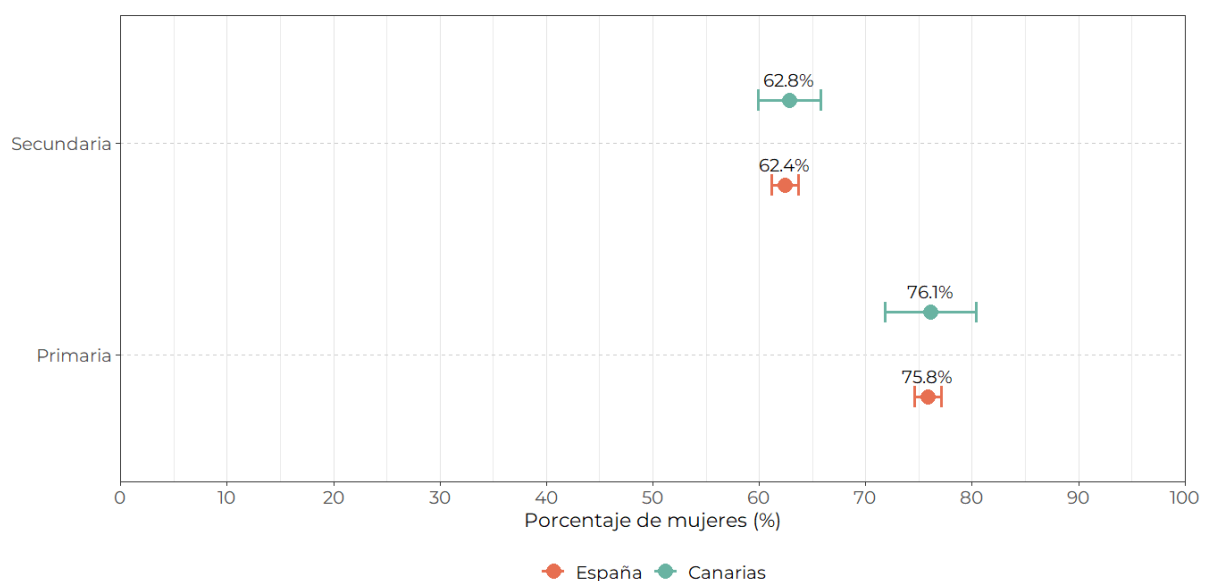
² Fernández Enguita, M. (1991). La escuela a examen. Madrid: Pirámide.

Figura 2.1. Porcentaje de profesoras y directoras por nivel educativo.



Finalmente, la comparativa de estos datos con la media nacional (Figura 2.2) corrobora que se trata de un patrón estructural, dado que no existen diferencias significativas con la proporción de mujeres entre el profesorado y la dirección en el resto del territorio español.

Figura 2.2. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de profesoras por nivel educativo.

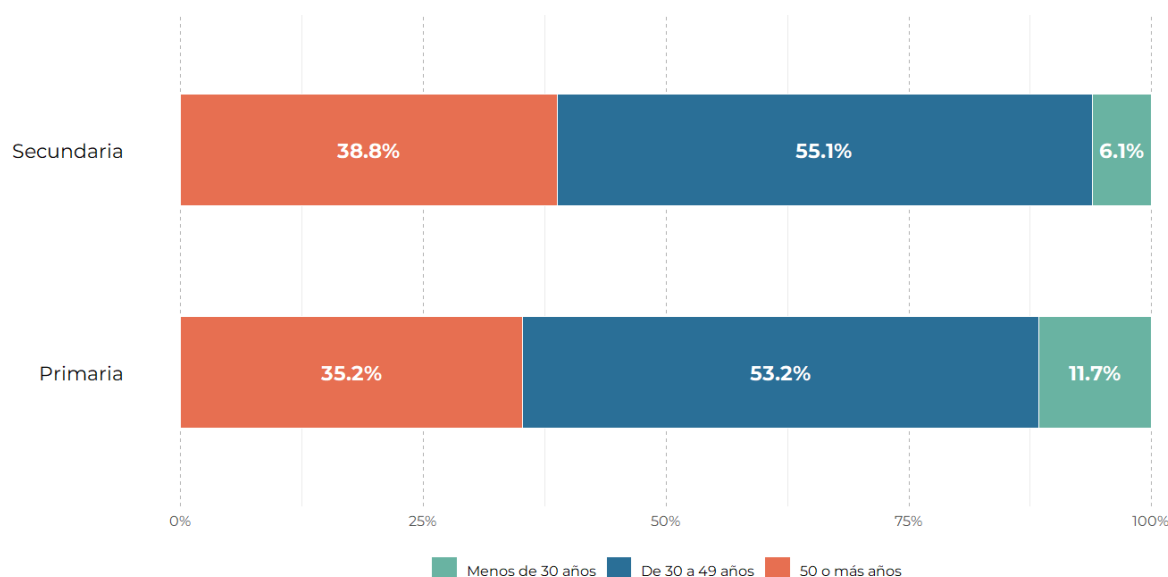


2.3. Edad

La Figura 2.3 muestra una concentración mayoritaria del profesorado en las franjas de edad intermedias y avanzadas, sin prácticamente diferencias entre las etapas de primaria y secundaria.

El grupo de edad comprendido entre los 30 y los 49 años es el predominante en ambas etapas, aglutinando al 53,2% de los docentes en primaria y al 55,1% en secundaria; seguido de los docentes con 50 o más años. Además, se observa una mayor presencia de profesorado joven en educación primaria, donde el 11,7% tiene menos de 30 años, frente a un 6,1% en Educación Secundaria.

Figura 2.3. Distribución del profesorado por grupos de edad.

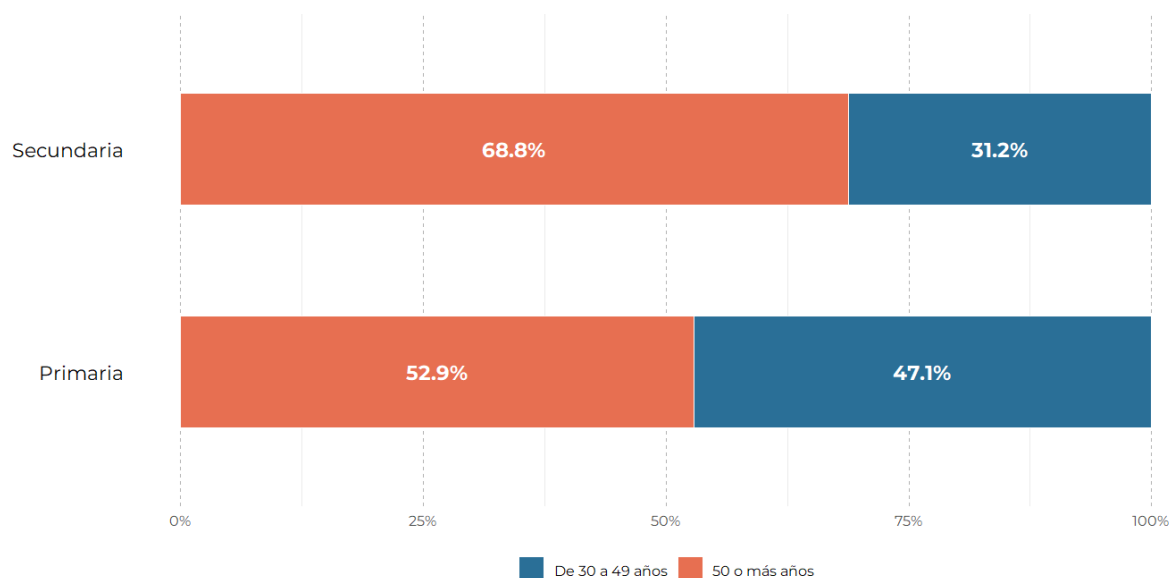


Por otro lado, la edad de los directores y directoras refleja una plantilla de liderazgo significativamente más envejecida, especialmente en la etapa secundaria, donde casi siete de cada diez directores/as (68,8%) tienen 50 años o más, mientras que el 31,2% restante se sitúa en la franja de 30 a 49 años.

En educación primaria, la distribución es algo más equilibrada, aunque el grupo de mayores de 50 años sigue siendo mayoritario (52,9%) frente al

grupo de 30 a 49 años (47,1%), lo que evidencia que el acceso a la dirección está fuertemente correlacionado con la antigüedad y la experiencia docente acumulada.

Figura 2.4. Distribución de los directores y las directoras por grupos de edad.



2.4. Composición del alumnado en TALIS 2024

La diversidad en las aulas es un factor determinante que condiciona la práctica docente y requiere de estrategias pedagógicas diferenciadas. Los datos de TALIS 2024 para Canarias, representados en la Figura 2.5, reflejan la percepción de los docentes sobre la composición del alumnado en sus aulas, señalando los retos específicos a los que se enfrenta el profesorado en función de la etapa educativa.

Una de las cuestiones a destacar es la alta prevalencia de docentes que trabajan en entornos con una alta presencia de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). En este ámbito, se observa una diferencia notable entre etapas: mientras que en Educación Primaria un 36,1% del profesorado declara que más del 10% de su alumnado presenta estas necesidades, en Educación Secundaria esta cifra desciende al 25%. Esta

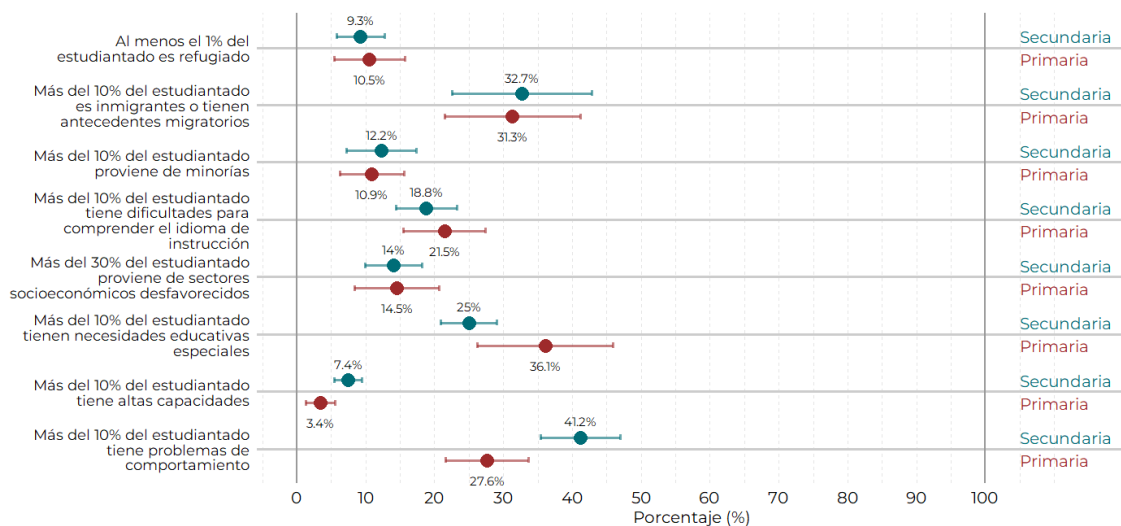
mayor concentración en la etapa inicial subraya la importancia de dotar a los centros de primaria de recursos de apoyo especializados.

Por otro lado, la gestión de la convivencia se perfila como un desafío crítico, especialmente en la educación secundaria. La Figura 2.5 muestra que el 41,2% de los docentes de secundaria imparten clase en aulas donde más del 10% de los estudiantes presentan problemas de comportamiento, una proporción considerablemente superior al 27,6% registrado en primaria. Esta disparidad evidencia que la disrupción en el aula se intensifica en la adolescencia, requiriendo enfoques de gestión de aula distintos a los de la etapa infantil.

En cuanto a la diversidad cultural y lingüística, los datos reflejan la realidad social, siendo que un 32,7% del profesorado de secundaria trabaja en aulas con más de un 10% de alumnado inmigrante o con antecedentes migratorios, y un 18,8% señala que una parte significativa de sus estudiantes tiene dificultades para comprender el idioma de instrucción.

Asimismo, la vulnerabilidad socioeconómica también está presente en las aulas, con un 14% de docentes de secundaria reportando que más del 30% de su alumnado proviene de entornos desfavorecidos. Finalmente, cabe destacar la presencia de alumnado refugiado, reportada por un 9,3% del profesorado de secundaria, lo que añade una capa de complejidad y necesidad de apoyo en los centros.

Figura 2.5. Porcentaje de docentes que declaran estar en cada una de las siguientes situaciones.

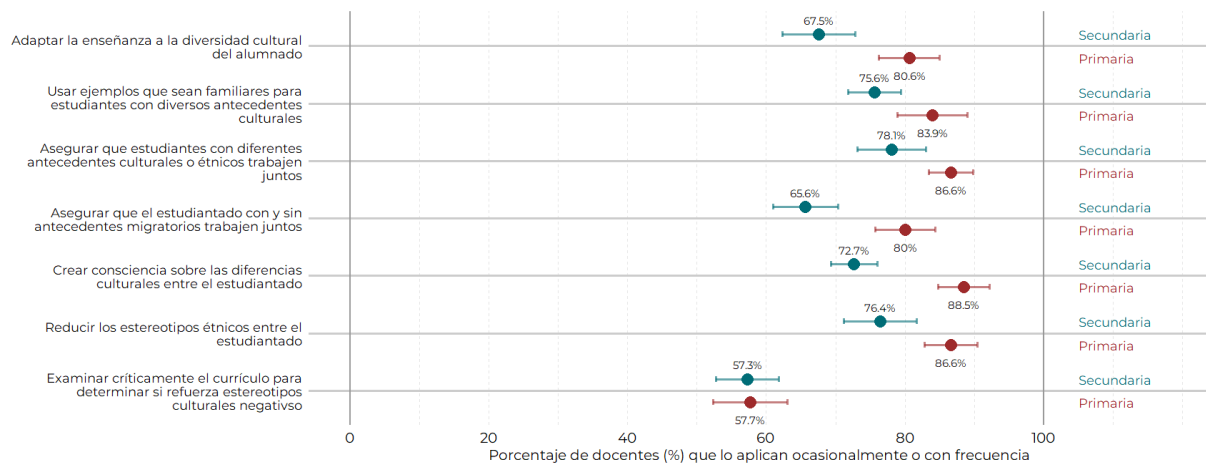


2.5. Autoeficacia docente en la gestión de la diversidad

En lo que respecta a la enseñanza en entornos multiculturales, tal y como se observa en la Figura 2.7, el profesorado de Canarias muestra, en términos generales, una autopercepción de competencia elevada, aunque con matices importantes entre etapas.

Las prácticas orientadas a la cohesión social, como reducir los estereotipos étnicos entre el alumnado o asegurar que estudiantes de diferentes orígenes trabajen juntos, alcanzan porcentajes de implementación muy altos, especialmente en Educación Primaria, donde rondan el 88,5% y el 86,6% respectivamente. Sin embargo, esta seguridad desciende notablemente cuando se trata de aspectos más técnicos o curriculares. De hecho, la práctica menos frecuente en ambas etapas es el examen crítico del currículo para determinar si refuerza estereotipos culturales negativos, una tarea que apenas realiza el 57% del profesorado tanto en primaria como en secundaria.

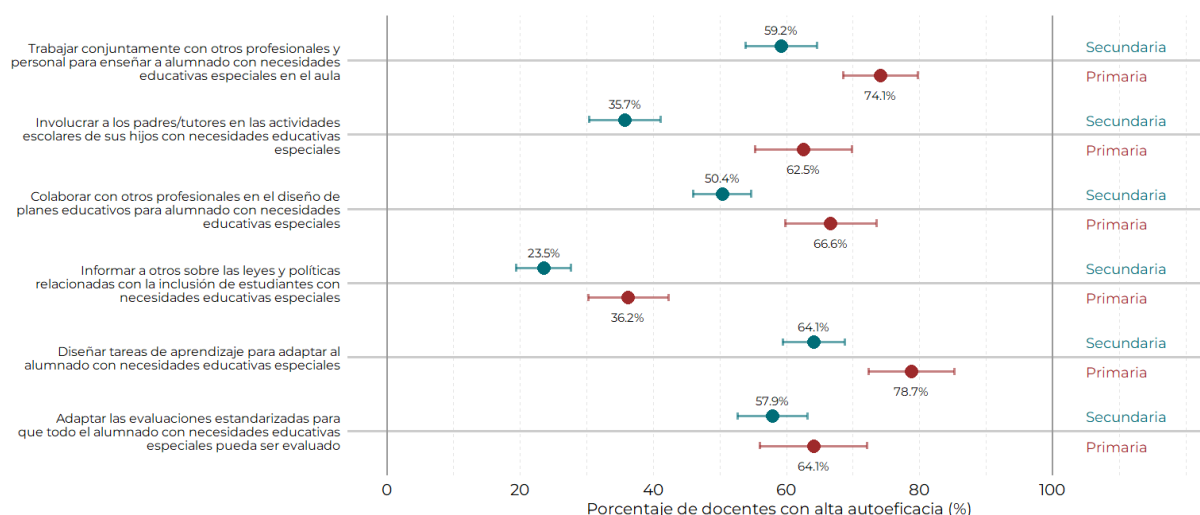
Figura 2.6. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas de autoeficacia en entornos multiculturales.



Por otro lado, la gestión del alumnado con necesidades educativas especiales presenta una brecha más acentuada entre niveles educativos. Tal como se observa en la Figura 2.8, la fortaleza principal del profesorado de primaria reside en su capacidad de adaptación, siendo que un 78,7% declara sentirse capaz de diseñar tareas de aprendizaje adaptadas, frente al 64,1% en secundaria. Asimismo, la colaboración con otros profesionales dentro del aula es una práctica mucho más consolidada en la etapa inicial (74,1%) que en la educación secundaria (59,2%).

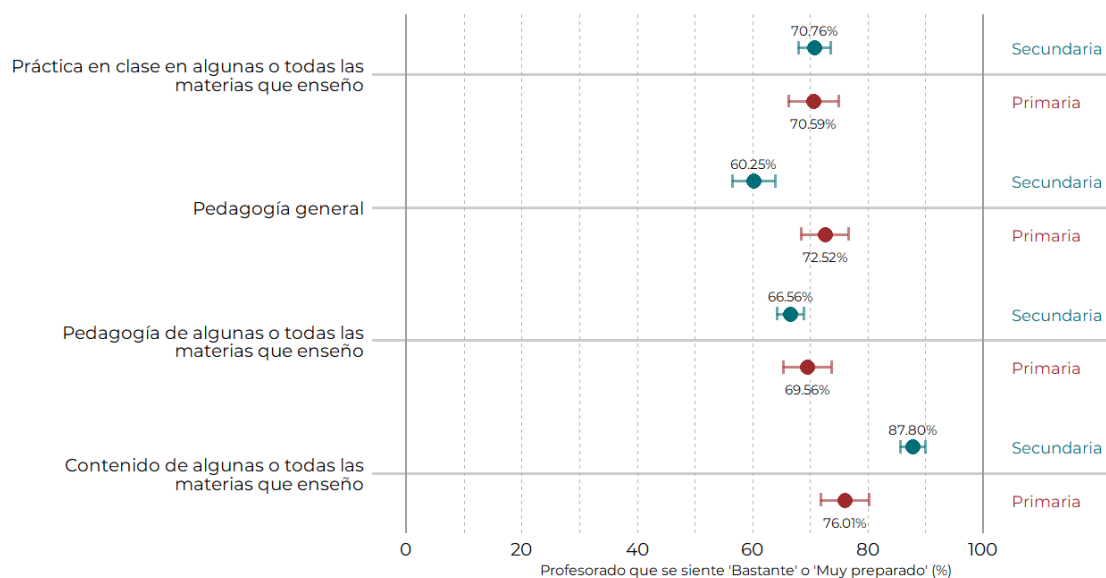
No obstante, existen áreas críticas donde la autoeficacia docente disminuye considerablemente. Uno de los datos más llamativos es la dificultad para involucrar a las familias en las actividades escolares de sus hijos con necesidades especiales: mientras que en primaria un 62,5% de los docentes realiza esta práctica, en secundaria la cifra se desploma hasta el 35,7%, evidenciando una desconexión con el entorno familiar en la adolescencia. Finalmente, la competencia percibida más baja en ambas etapas corresponde al conocimiento normativo; solo un 36,2% en primaria y un escaso 23,5% en secundaria declaran informar a otros sobre las leyes y políticas de inclusión.

Figura 2.7. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas inclusivas para el alumnado con necesidades educativas especiales.



El análisis de la capacitación del profesorado en Canarias revela una clara dicotomía entre la solidez de la formación en aspectos tradicionales y las carencias percibidas ante los nuevos retos educativos. Tal y como muestra la Figura 2.8, existe una diferencia estructural en el perfil de competencias iniciales según la etapa educativa. Mientras que el profesorado de Educación Secundaria destaca por sentirse significativamente más preparado en el contenido de las materias que imparte (87,80%) frente a sus colegas de primaria (76,01%), la situación se invierte en el ámbito didáctico. Los docentes de Educación Primaria manifiestan una mayor seguridad en la pedagogía general (72,52%) en comparación con el 60,25% registrado en secundaria. No obstante, ambos niveles convergen en la percepción sobre su práctica en clase, situándose en torno al 70% de preparación.

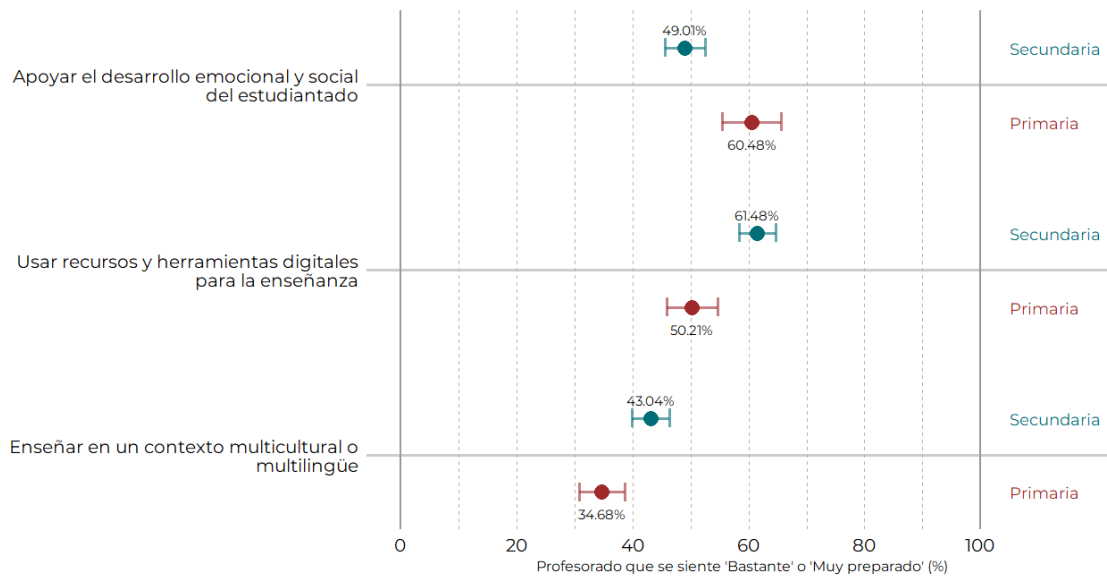
Figura 2.8. Porcentaje de docentes que declaran sentirse preparados para la enseñanza en los siguientes aspectos tradicionales.



Sin embargo, al examinar la preparación para afrontar cuestiones emergentes en la Figura 2.9, los niveles de confianza descienden notablemente y las fortalezas se polarizan. En el uso de recursos y herramientas digitales, el profesorado de secundaria se siente más capacitado (61,48%) que el de primaria (50,21%), probablemente debido a una mayor integración tecnológica en niveles superiores.

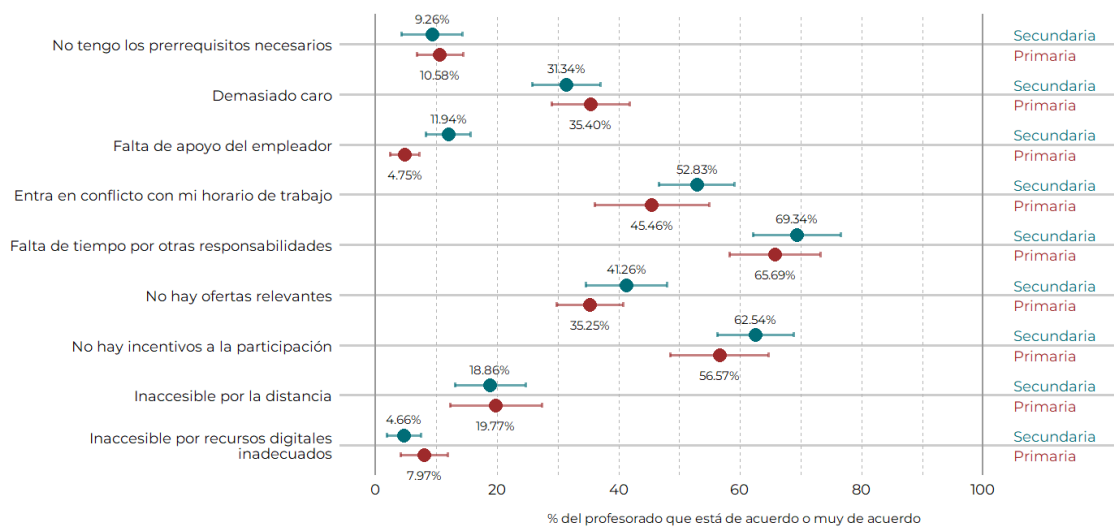
Por el contrario, en la capacidad para apoyar el desarrollo social y emocional del alumnado, son los docentes de primaria quienes reportan una mejor preparación (60,48%) frente a un 49,01% en secundaria. El dato más preocupante transversal a ambas etapas es la escasa preparación para la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües, donde las cifras indican que solo un 43,04% en secundaria y un 34,68% en primaria se sienten listos para este desafío, evidenciando una brecha significativa entre la formación recibida y la realidad demográfica de las aulas canarias.

Figura 2.9. Porcentaje de docentes que declaran sentirse preparados para la enseñanza en las siguientes cuestiones emergentes.



Finalmente, la Figura 2.10 señala los obstáculos que frenan la actualización profesional necesaria para cubrir estas carencias. Las principales barreras son de naturaleza organizativa y estructural, más que económica o de oferta. El impedimento más citado es la "falta de tiempo por otras responsabilidades familiares", señalado por el 69,34% de los docentes de secundaria y el 65,69% de primaria. Le siguen la "falta de incentivos a la participación", percibida con mayor intensidad en secundaria (62,54%), y el "conflicto con el horario de trabajo", que afecta a más de la mitad de los docentes de esta misma etapa (52,83%). Resulta relevante que factores como el coste o la falta de prerequisites tienen una incidencia menor, aunque el coste es percibido como una barrera por en torno a un tercio en ambos niveles educativos.

Figura 2.10. Porcentaje de docentes que están de acuerdo en que los siguientes elementos presentan barreras para su participación en formación continua de los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024

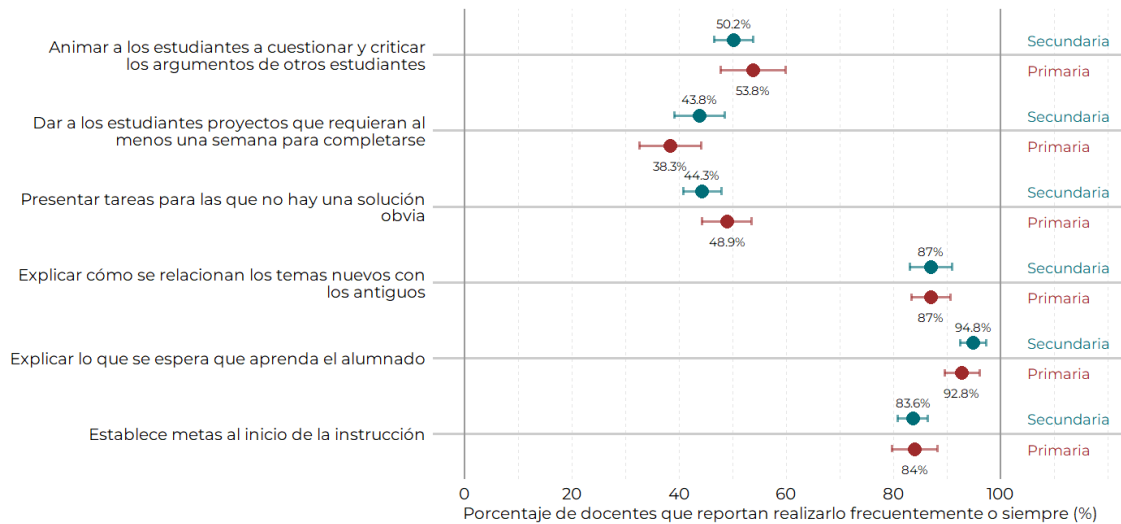


2.6. Práctica docente

2.6.1. Claridad de la instrucción

En lo que respecta a la claridad de la instrucción, representada en la Figura 2.11, el profesorado muestra una gran solidez en las prácticas tradicionales de estructuración de la clase. Una inmensa mayoría de los docentes explica explícitamente al alumnado lo que se espera que aprenda, alcanzando un 94,8% en Educación Primaria y un 92,8% en Secundaria. Asimismo, la práctica de relacionar los temas nuevos con los antiguos está ampliamente consolidada, siendo realizada por el 87% del profesorado en ambas etapas. Sin embargo, se observa una menor frecuencia en estrategias de activación cognitiva más compleja; por ejemplo, el planteamiento de tareas para las que no existe una solución obvia es una práctica menos habitual, reportada solo por el 48,9% de los docentes de primaria y el 44,3% de secundaria. De igual modo, animar a los estudiantes a cuestionar y criticar argumentos es una actividad que realiza aproximadamente la mitad del profesorado (53,8% en primaria y 50,2% en secundaria).

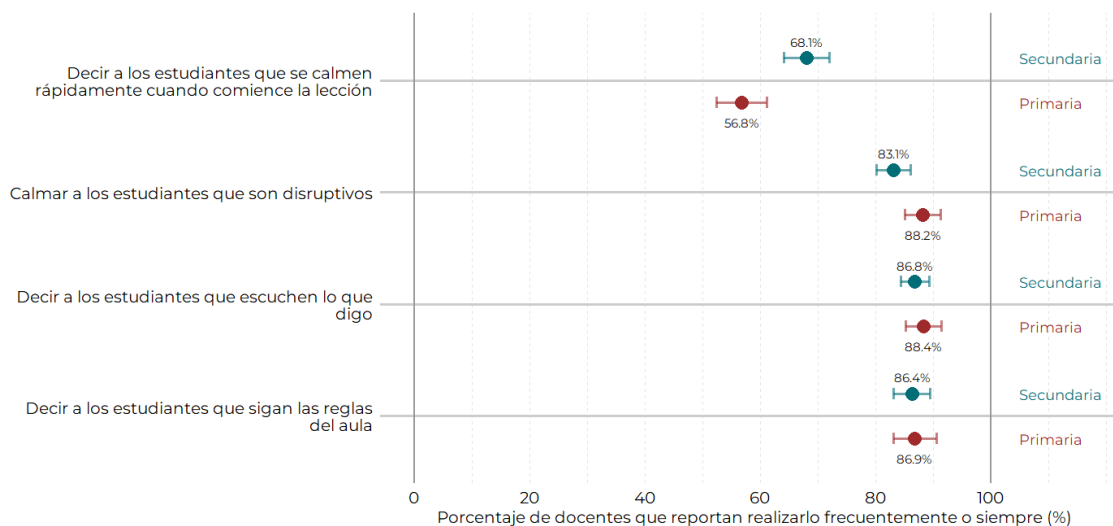
Figura 2.11. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas de claridad en la instrucción.



2.6.2. Gestión de aula

La gestión del orden y la disciplina, reflejada en la Figura 2.12, presenta matices interesantes según la etapa educativa. Las prácticas dirigidas a mantener el control, como decir a los estudiantes que sigan las reglas o que escuchen, están presentes en ambos casos con porcentajes superiores al 86% en ambos niveles. No obstante, la gestión del inicio de la clase muestra que en Educación Secundaria un 68,1% del profesorado necesita decir a los estudiantes que se calmen rápidamente al comenzar la lección, frente a un 56,8% en Primaria. Esto sugiere que el profesorado de secundaria debe invertir más esfuerzo y tiempo lectivo en lograr el clima de silencio necesario para iniciar la instrucción.

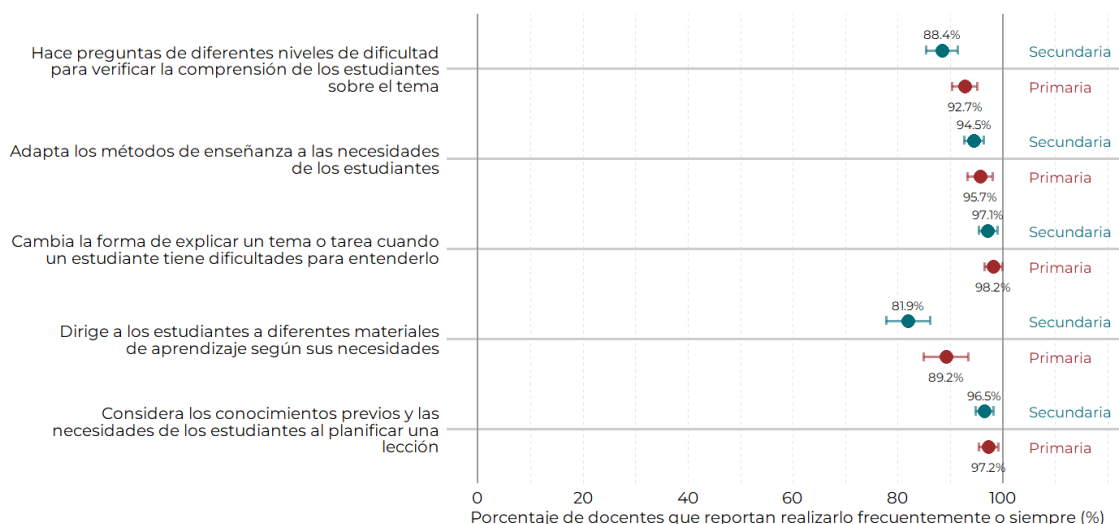
Figura 2.12. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas de gestión del aula.



2.6.3. Prácticas adaptativas

Figura 2.13. Porcentaje de docentes que declaran aplicar las siguientes prácticas de adaptativas.

La capacidad de adaptación pedagógica es uno de los puntos fuertes del profesorado canario, tal y como evidencia la Figura 2.13. Prácticamente la totalidad de los docentes afirma cambiar la forma de explicar un tema cuando un estudiante tiene dificultades para entenderlo (98,2% en primaria y 97,1% en secundaria). Del mismo modo, la adaptación de los métodos de enseñanza a las necesidades del alumnado es una práctica generalizada, reportada por el 95,7% en primaria y el 94,5% en secundaria. También es muy frecuente el uso de preguntas con diferentes niveles de dificultad para verificar la comprensión, una estrategia empleada por el 92,7% de los docentes de primaria y el 88,4% de los de secundaria.

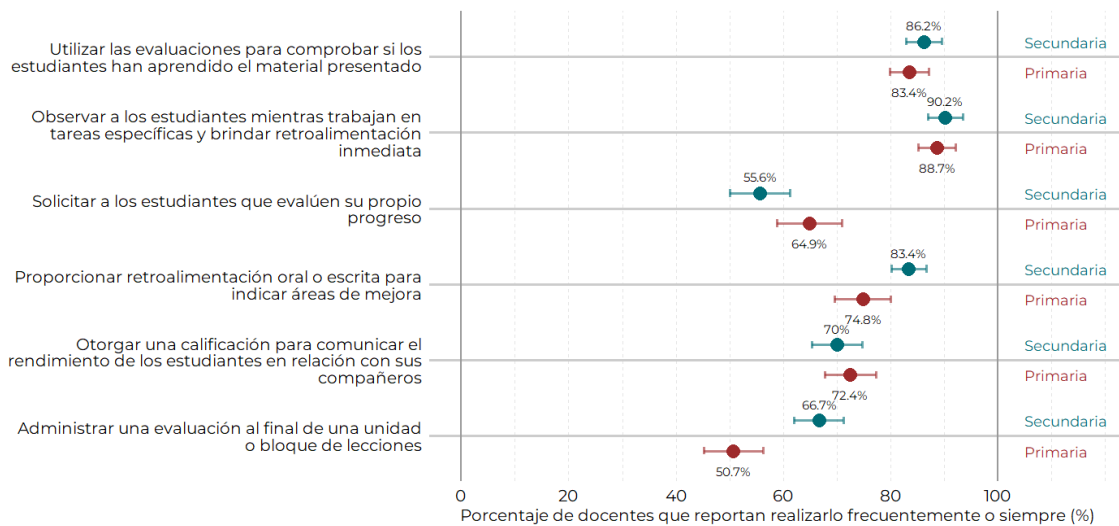


2.6.4. Evaluación y retroalimentación

En el ámbito de la evaluación, detallado en la Figura 2.14, la práctica más extendida es la observación del alumnado mientras trabaja para brindar retroalimentación inmediata, realizada por el 90,2% de los docentes de primaria y el 83,4% de los de secundaria. El uso de evaluaciones para comprobar el aprendizaje del material presentado también es muy alto.

Sin embargo, se detecta un área de mejora en el fomento de la autonomía del estudiante, puesto que solicitar al alumnado que evalúe su propio progreso es la práctica menos frecuente de este bloque, llevada a cabo por el 64,9% del profesorado de primaria y descendiendo hasta el 55,6% en secundaria.

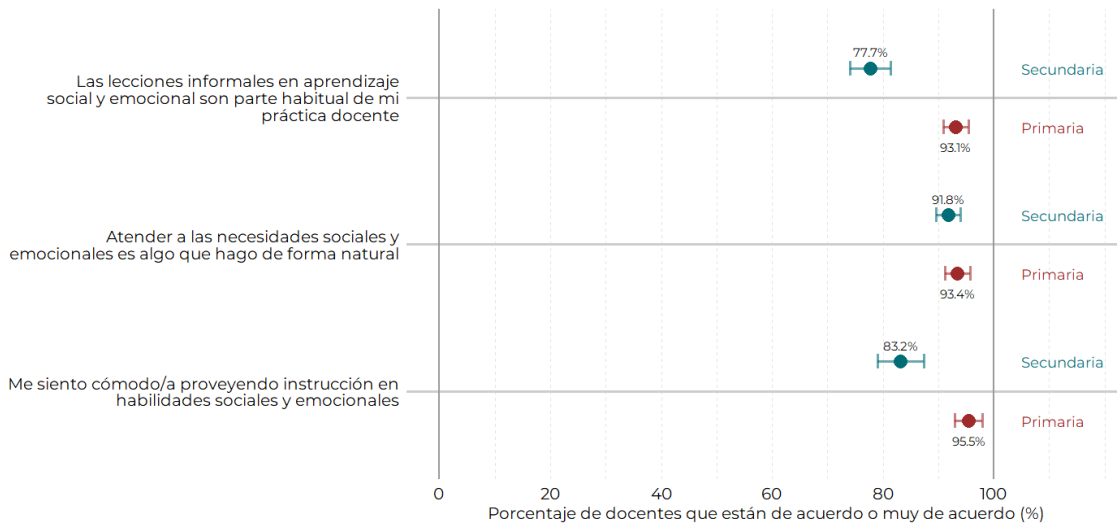
Figura 2.14. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas de evaluación y retroalimentación.



2.6.5. Aprendizaje socioemocional

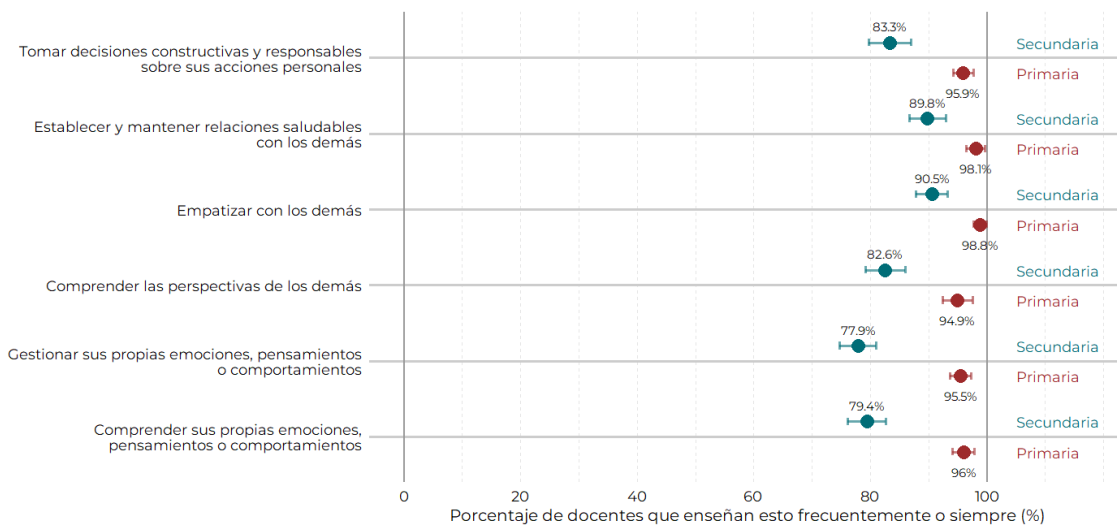
Finalmente, el apoyo al desarrollo socioemocional, analizado en las Figuras 2.16 y 2.17, muestra una clara brecha entre etapas. En Educación Primaria, el aprendizaje socioemocional está mucho más integrado en la práctica diaria, siendo que un 93,1% de los docentes afirma que las lecciones informales sobre este tema son parte habitual de su enseñanza, frente al 77,7% en Secundaria. Asimismo, el profesorado de primaria se siente significativamente más cómodo proveyendo instrucción en habilidades sociales y emocionales (95,5%) que sus compañeros de secundaria (83,2%).

Figura 2.15. Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el aprendizaje socioemocional.



En cuanto a prácticas específicas, la proporción de docentes que ayuda a los estudiantes a tomar decisiones constructivas, empatizar o mantener relaciones saludables es mayor en primaria, superando en la mayoría de los casos el 95% del total. Mientras que en secundaria estas prácticas, aunque mayoritarias, se sitúan entre el 80% y el 90%.

Figura 2.16. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas de apoyo en el desarrollo socioemocional del alumnado.



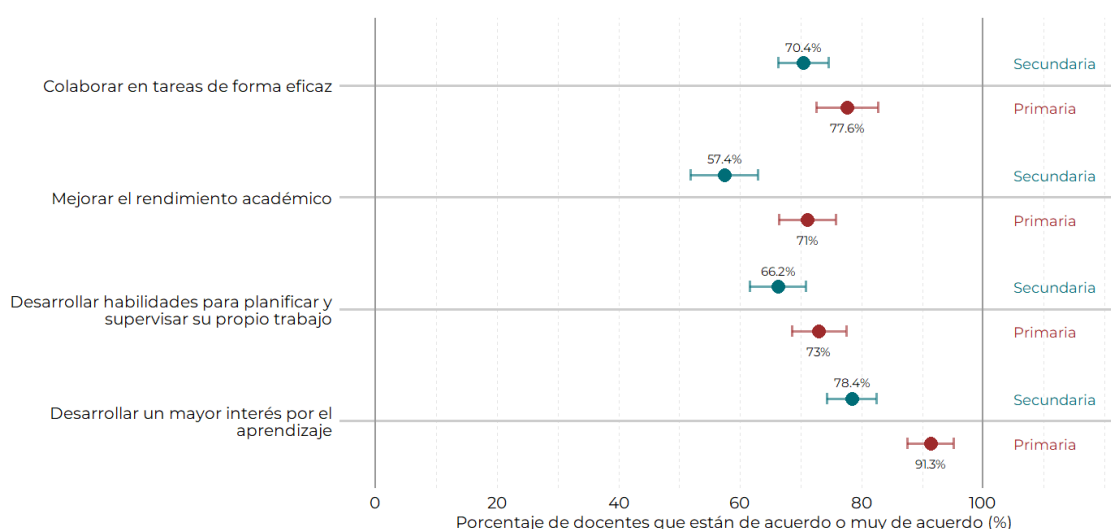
2.7. Tecnología y docencia

2.7.1. Herramientas digitales

El análisis de la percepción docente sobre los beneficios de la tecnología, reflejado en la Figura 2.17, muestra un consenso generalizado respecto a su impacto motivacional. En Educación Primaria, el 91,3% del profesorado coincide en que las herramientas digitales fomentan un mayor interés por el aprendizaje, una cifra que, aunque desciende al 78,4% en Secundaria, sigue siendo mayoritaria.

Asimismo, se valora positivamente su utilidad para la colaboración eficaz en tareas, aspecto destacado por el 77,6% de los docentes de primaria y el 70,4% de los de secundaria. Sin embargo, el impacto percibido en el rendimiento académico es más moderado, especialmente en la etapa secundaria, donde solo el 57,4% de los docentes considera que estas herramientas mejoran los resultados, frente al 71% en primaria.

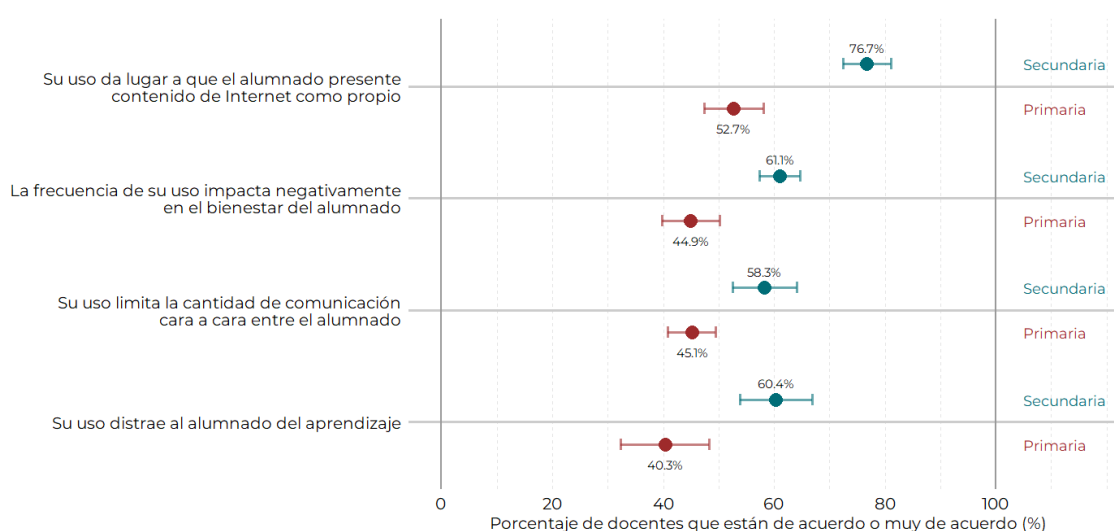
Figura 2.17. Porcentaje de docentes que declaran los siguientes beneficios de las herramientas digitales.



En contrapartida, el uso de estas herramientas conlleva desafíos significativos que varían drásticamente según la madurez del alumnado. La Figura 2.18 indica que el plagio digital ("presentar contenido de Internet

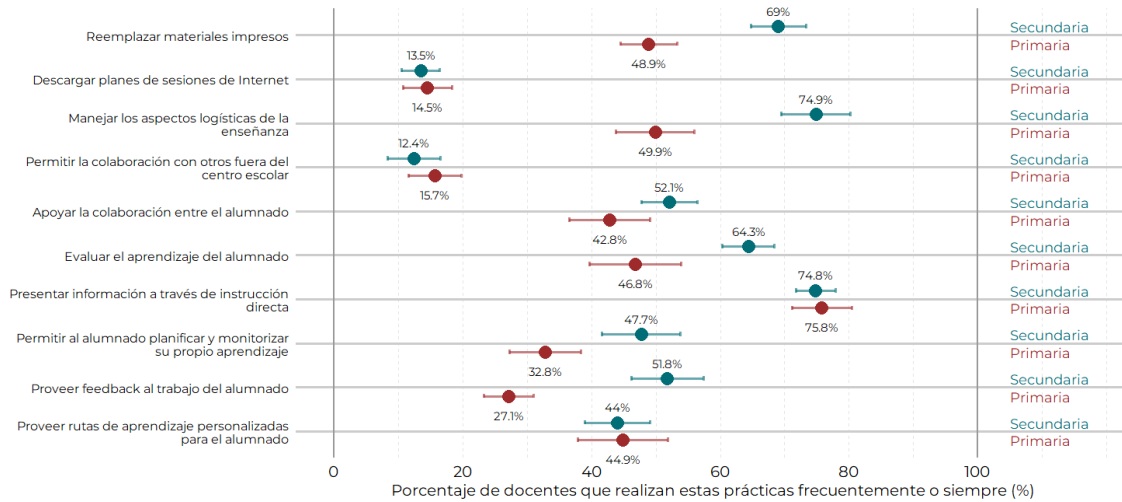
como propio") es la principal preocupación en Educación Secundaria, citada por el 76,7% del profesorado, mientras que en primaria esta problemática preocupa al 52,7%. La distracción es otro factor crítico, señalado por el 60,4% de los docentes de secundaria. Por el contrario, la preocupación por la reducción de la comunicación cara a cara es menor en ambas etapas, situándose en torno al 45% en primaria y el 58,3% en secundaria.

Figura 2.18. Porcentaje de docentes que declaran los siguientes desafíos de las herramientas digitales.



En cuanto a la aplicación práctica de estos recursos (Figura 2.19), se observa una clara brecha en el uso logístico y administrativo frente al pedagógico. En Secundaria, el uso de tecnología para manejar aspectos logísticos de la enseñanza (74,9%) y para reemplazar materiales impresos (69%) está mucho más extendido que en Primaria, donde estas prácticas alcanzan el 52,1% y el 48,9% respectivamente. Sin embargo, el uso de la tecnología para proveer feedback al trabajo del alumnado sigue siendo una asignatura pendiente, realizada frecuentemente solo por el 51,8% de los docentes de secundaria y un escaso 27,1% en primaria.

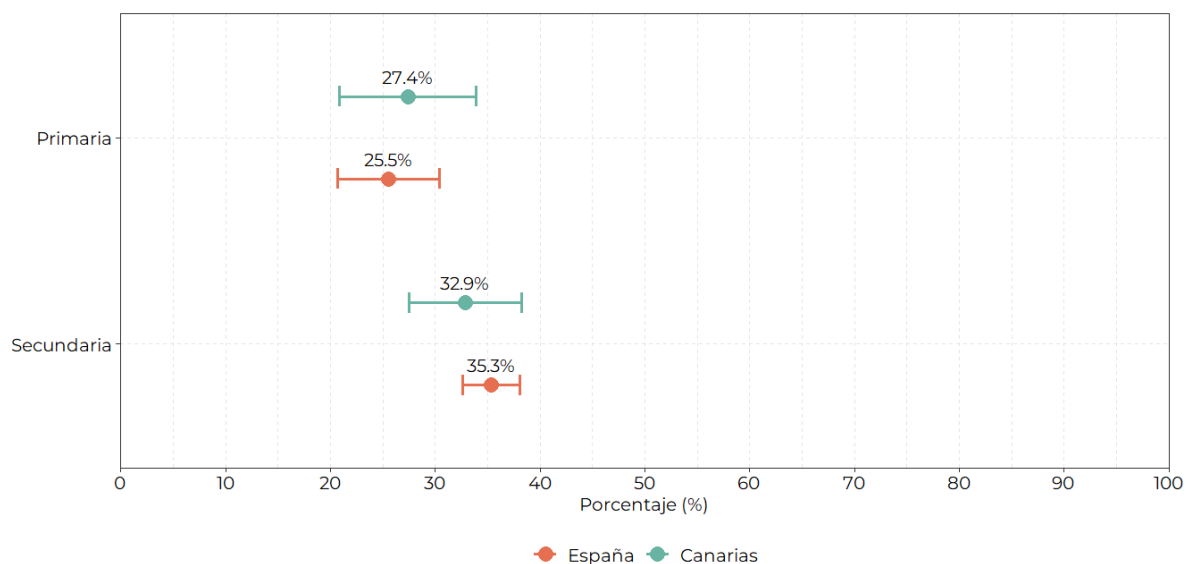
Figura 2.19. Porcentaje de docentes que declaran las siguientes prácticas con respecto a los recursos y herramientas digitales.



2.7.2. Inteligencia artificial

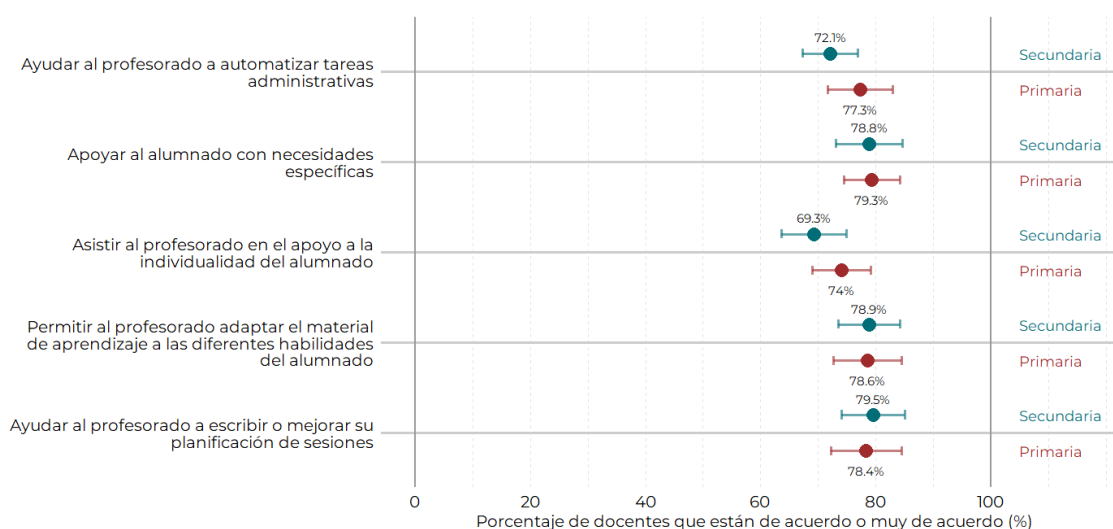
La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en el entorno educativo se encuentra aún en una fase de desarrollo a nivel global. Según la Figura 2.20, el uso de IA es reportado por un 32,9% del profesorado de secundaria y un 27,4% en primaria, cifras que se alinean con la media nacional y confirman un establecimiento gradual pero aún minoritario de esta tecnología.

Figura 2.20. Porcentaje de docentes que usan IA.



A pesar de su uso moderado, la percepción de sus potenciales beneficios es muy alta entre el profesorado, tal y como muestra la Figura 2.21. Aproximadamente el 79% de los docentes en ambas etapas valora la capacidad de la IA para ayudar a mejorar la planificación de sesiones y para adaptar el material de aprendizaje a las diferentes habilidades del alumnado. También se destaca su potencial para apoyar al alumnado con necesidades específicas, con un grado de acuerdo del 78,8% en secundaria y 79,3% en primaria.

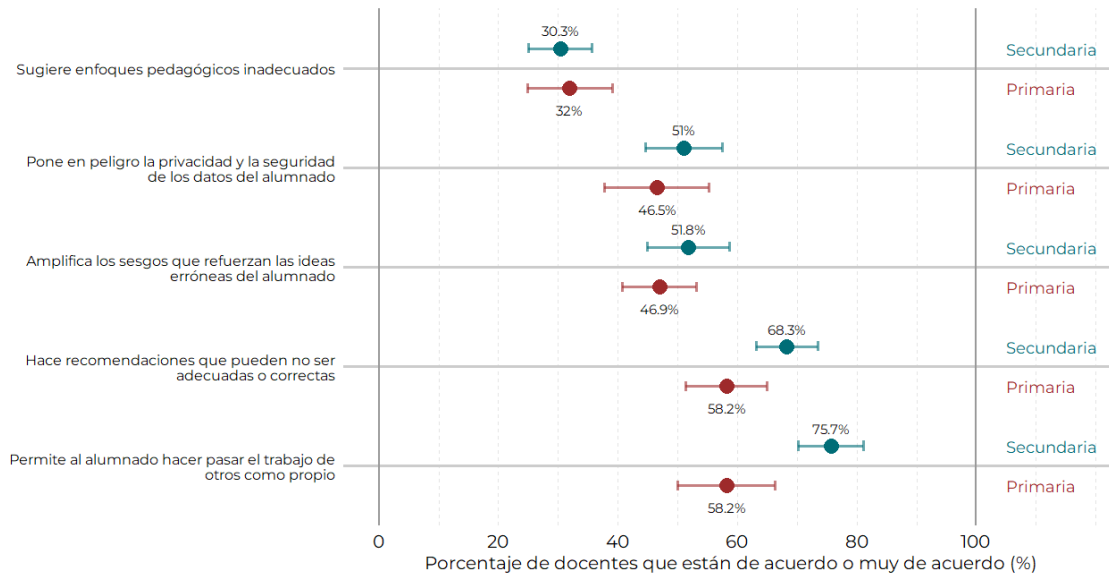
Figura 2.21. Porcentaje de docentes que declaran los siguientes beneficios de la IA.



No obstante, esta visión optimista convive con preocupaciones serias sobre la integridad académica y la calidad de la información. La Figura 2.22 muestra que el 75,7% de los docentes de secundaria teme que la IA permita al alumnado hacer pasar el trabajo de otros (o de la propia IA) como propio, convirtiéndose en el principal desafío percibido.

Además, más del 68% en secundaria alerta sobre la posibilidad de que la IA ofrezca recomendaciones inadecuadas o incorrectas, y cerca de la mitad del profesorado en ambas etapas expresa inquietud por la privacidad de los datos y el refuerzo de sesgos.

Figura 2.22. Porcentaje de docentes que declaran los siguientes desafíos de la IA.



Capítulo 3

Capítulo 3. Condiciones laborales y resultados profesionales

3.1. Introducción

Si en el capítulo anterior se perfilaba quiénes son los docentes y cómo responden a las transformaciones sociales actuales, este capítulo pone el foco en el escenario donde se desarrolla su labor diaria, en las condiciones laborales y el bienestar profesional.

En este contexto actual de cambio, los docentes se enfrentan a una diversidad de exigencias que exceden la labor de impartir clases. Entre ellas, destaca la gestión de la convivencia en el aula, la carga administrativa, la adaptación de la docencia para dar respuesta a las necesidades del alumnado o la propia actualización tras cambios normativos. Y la capacidad del profesorado para gestionar estas demandas no es uniforme, sino que depende de otros múltiples factores como de su formación y experiencia, de la disponibilidad de recursos institucionales o de las propias habilidades de los docentes, entre otras.

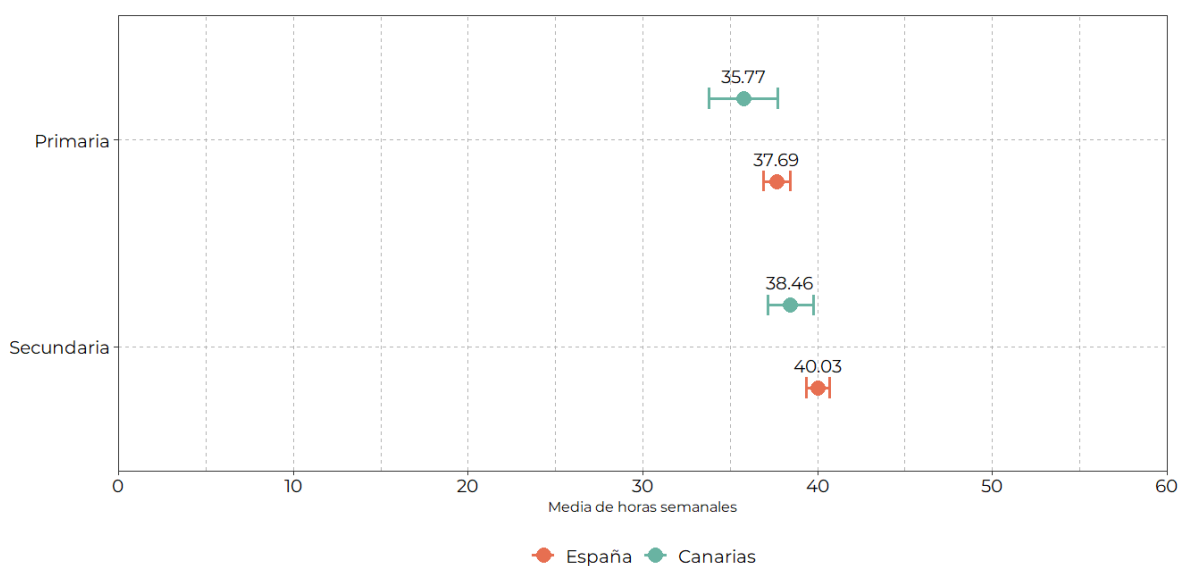
Por ello, cuando estas exigencias superan el tiempo, las habilidades o las herramientas de apoyo de las que disponen, los docentes enfrentan las consecuencias, generando un ambiente de estrés laboral.

Por esta razón, este capítulo se centra en identificar con precisión qué factores actúan como detonantes del estrés, siendo el primer paso para diseñar mecanismos de apoyo más efectivos y ajustados a las necesidades de los centros y del profesorado del archipiélago.

3.2. Carga de trabajo

El análisis de la carga laboral del profesorado en Canarias comienza por cuantificar el volumen total de horas dedicadas a la profesión. Según los datos presentados en la Figura 3.1, existe una diferencia notable entre etapas, siendo que el profesorado a tiempo completo de Educación Secundaria reporta una jornada semanal media de 38,46 horas, cifra superior a las 35,77 horas declaradas por sus homólogos de Educación Primaria.

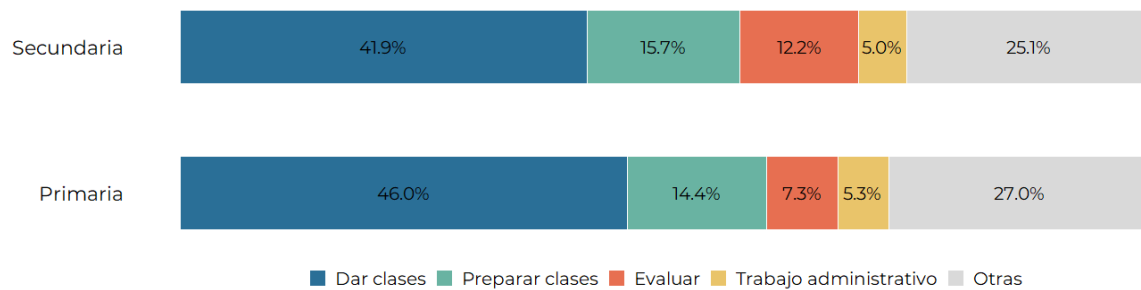
Figura 3.1. Número medio de horas que los docentes a tiempo completo declaran haber trabajado durante la última semana en Canarias y España.



Más allá de la cantidad total de horas, resulta fundamental examinar cómo se distribuye este tiempo entre las distintas responsabilidades docentes. Tal y como ilustra la Figura 3.2, la impartición de clases lectivas constituye el bloque principal de la jornada, aunque su peso varía según el nivel educativo. En Educación Primaria, la docencia directa ocupa el 46,0% del tiempo total de trabajo, mientras que en Educación Secundaria este porcentaje desciende al 41,9%. Esta diferencia se compensa con el tiempo dedicado a otras tareas; específicamente, el profesorado de secundaria destina una proporción ligeramente mayor de su jornada a la evaluación y

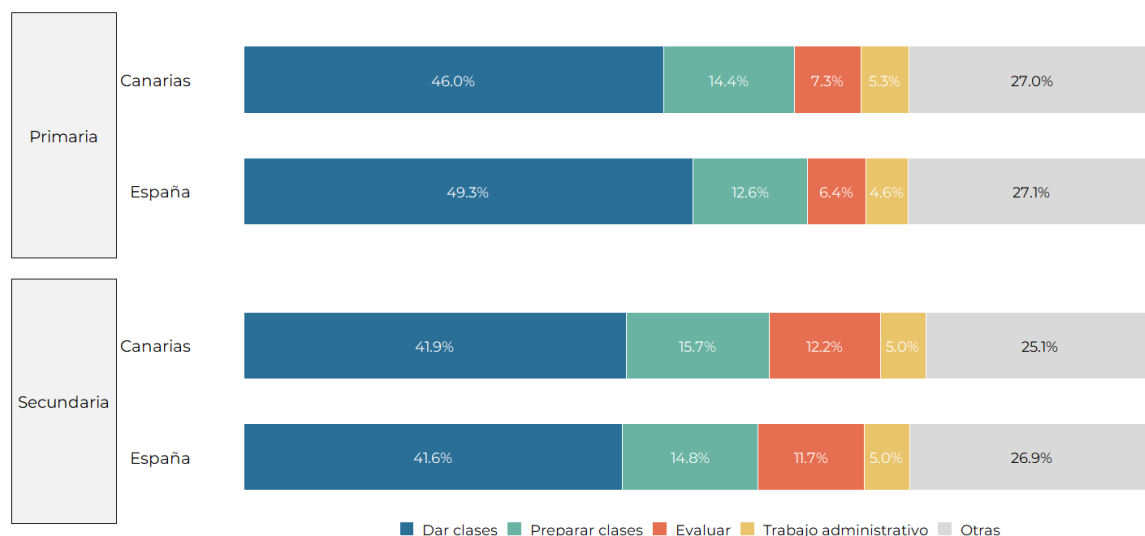
corrección (12,2%) en comparación con el de primaria (7,3%), lo que refleja las exigencias de calificación propias de la etapa superior. Por su parte, el tiempo dedicado a la preparación de clases es similar, rondando el 15% en ambas etapas, al igual que el trabajo administrativo, que consume aproximadamente un 5% de la jornada.

Figura 3.2. Distribución del tiempo dedicado por los docentes a las distintas tareas sobre la suma de horas dedicadas a cada una.



Finalmente, la comparativa de esta distribución con la media nacional, detallada en la Figura 3.3, señala diferencias mínimas entre ambos niveles de análisis. En el caso de la Educación Secundaria, el perfil de distribución en Canarias es muy similar al del resto del país, con porcentajes de dedicación a la docencia directa prácticamente idénticos. Por su parte, en Educación Primaria se aprecia una diferencia ligeramente, pero que en ningún caso supera los 3 puntos porcentuales de distancia.

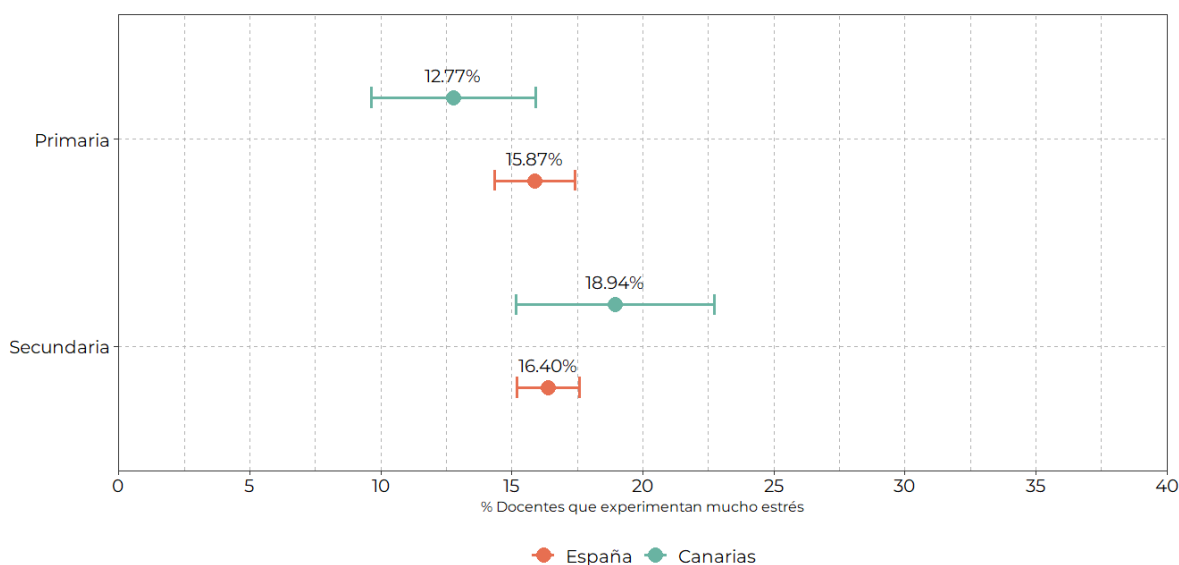
Figura 3.3. Comparativa entre Canarias y España de la distribución del tiempo de trabajo dedicado por los docentes a las distintas tareas sobre la suma de horas dedicadas a cada una.



3.3. Fuentes de estrés

El bienestar del profesorado está íntimamente ligado a los niveles de estrés que experimentan en el desempeño de su labor. Al analizar la incidencia general de este (Figura 3.4) se identifican tasas relevantes, siendo que el profesorado de Educación Secundaria en Canarias manifiesta mayores niveles de estrés, con un 18,94% de docentes que declaran experimentar mucho en su trabajo, una cifra que supera a sus homólogos de primaria en las islas (12,77%). Es decir, que prácticamente uno de cada cinco docentes reporta altos niveles de estrés en secundaria y, en el caso de primaria, uno de cada 10.

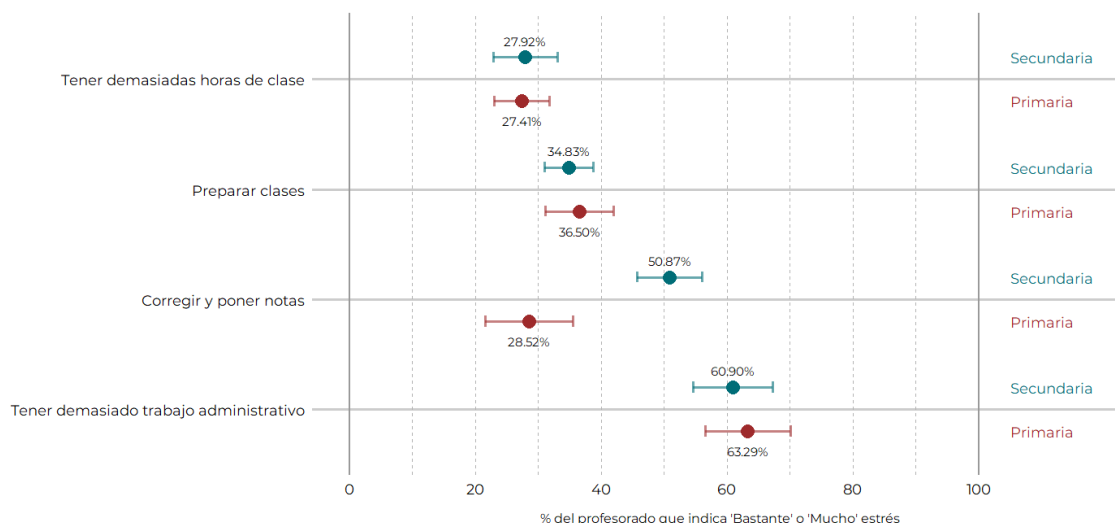
Figura 3.4. Porcentaje de docentes que manifiestan experimentar mucho estrés en su trabajo.



Al profundizar en los factores específicos que desencadenan esta tensión, detallados en la Figura 3.5, se identifica un elemento predominante y transversal a ambas etapas: la carga burocrática. El "tener demasiado trabajo administrativo" se erige como la principal fuente de estrés para el profesorado canario, afectando de manera mayoritaria tanto a la Educación Primaria (63,29%) como a la Secundaria (60,90%).

No obstante, existen diferencias notables en cómo impactan otras responsabilidades según la etapa. La "corrección y puesta de notas" representa una fuente de estrés mucho más aguda en Educación Secundaria, donde el 50,87% del profesorado la señala como un factor de bastante o mucho estrés, frente a solo un 28,52% en Primaria. Esta brecha refleja la mayor complejidad y volumen de la evaluación en la etapa superior. Por último, factores como la "preparación de clases" o "tener demasiadas horas de clase" tienen una incidencia menor y más equilibrada entre niveles, afectando aproximadamente a un tercio y a un cuarto de la plantilla respectivamente, lo que confirma que la presión estructural y evaluativa pesan más que la propia carga lectiva directa.

Figura 3.5. Porcentaje de docentes para los que las siguientes tareas son fuentes de bastante o mucho estrés.



3.4. Logro de los objetivos docentes

La percepción de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje se analiza a través de la consecución de objetivos específicos dentro del aula. Tal y como muestra la Figura 3.6, el profesorado de Canarias reporta, en general, niveles altos de logro en los aspectos fundamentales de la instrucción.

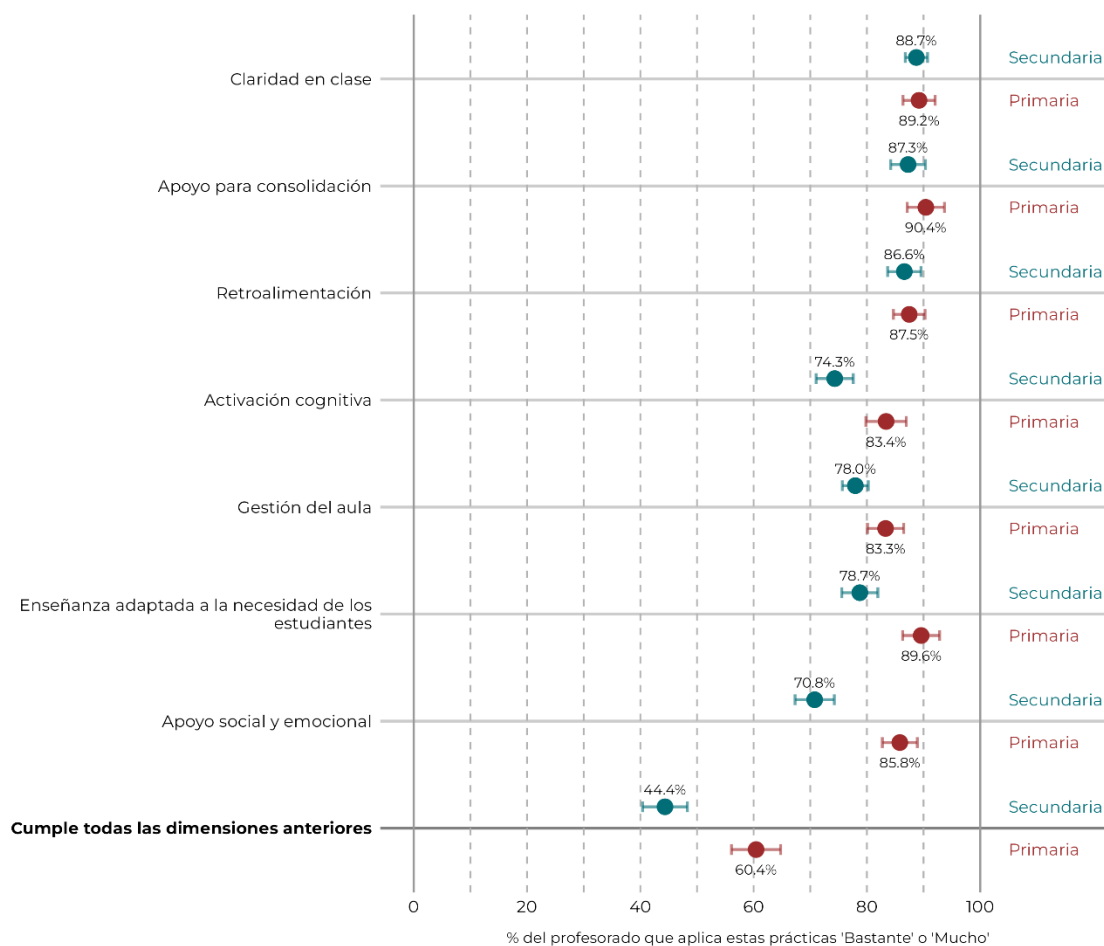
En las dimensiones relacionadas con la instrucción directa, como la claridad en clase, el apoyo para la consolidación y la retroalimentación, los resultados son muy positivos y similares en ambas etapas, oscilando los porcentajes de logro entre el 86% y el 90%. Esto indica que la gran mayoría de docentes considera que logra explicar con claridad, reforzar los aprendizajes y ofrecer información sobre el progreso a su alumnado de manera satisfactoria.

Sin embargo, comienzan a aparecer brechas significativas en aspectos más complejos. En la activación cognitiva y la gestión del aula, el profesorado de primaria reporta niveles de logro superiores al 83%, mientras que en secundaria estos descienden al 74,3% y 78,0% respectivamente.

Las diferencias más acusadas se encuentran en las dimensiones de personalización y bienestar. Respecto a la enseñanza adaptada a la necesidad de los estudiantes, un 89,6% de los docentes de primaria afirma lograrlo, frente al 78,7% en secundaria. Y mientras que el 85,8% del profesorado de primaria afirma brindar un apoyo social y emocional con éxito, en secundaria la cifra cae al 70,8%.

Finalmente, el indicador integral que mide el porcentaje de profesorado que afirma cumplir todas las dimensiones anteriores simultáneamente resume esta tendencia, siendo que mientras que el 60,4% de los docentes de primaria logra cubrir la totalidad de estos objetivos, solo el 44,4% del de secundaria siente que alcanza esta globalidad en su práctica diaria.

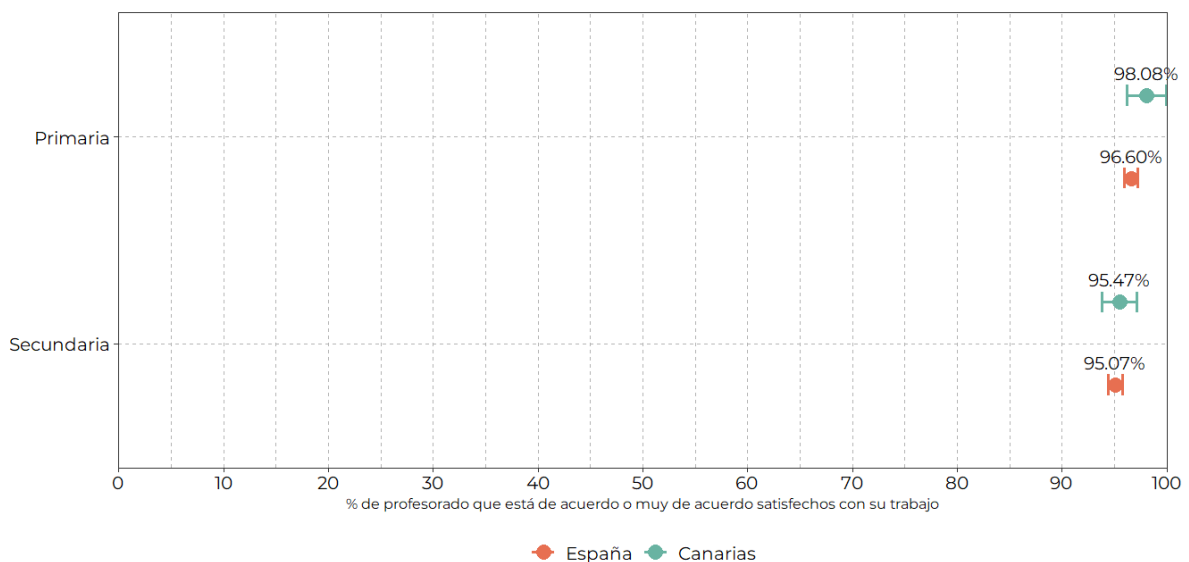
Figura 3.6. Porcentaje de profesorado de secundaria que afirma alcanzarlos siguientes logros en sus clases.



3.5. Satisfacción laboral

A pesar de las cargas de trabajo y las fuentes de estrés analizadas anteriormente, el profesorado de Canarias manifiesta unos niveles de satisfacción con su profesión muy elevados, superando en ambos casos el 95%. Tal y como refleja la Figura 3.7, existe un consenso casi absoluto en la valoración positiva del trabajo docente.

Figura 3.7. Porcentaje de docentes que declaran estar, en general, satisfechos con su trabajo.



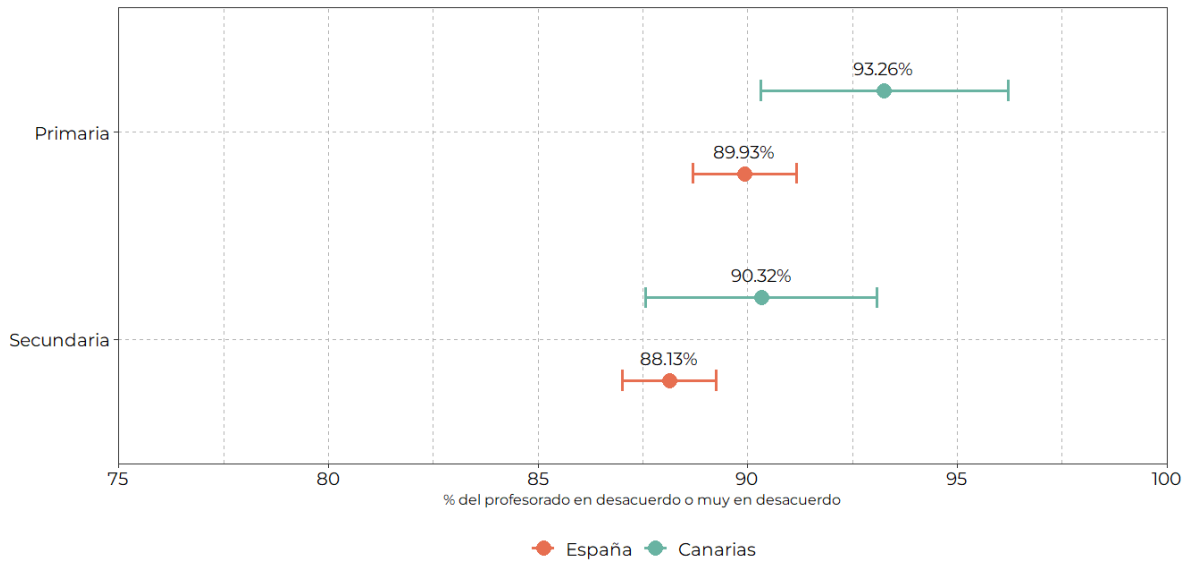
3.6. Mentalidad de crecimiento entre los docentes

La mentalidad de crecimiento, entendida como la creencia de que las capacidades intelectuales no son fijas, sino que pueden desarrollarse; es un factor determinante para fomentar el aprendizaje del alumnado.

En este sentido, los datos de TALIS 2024 evidencian que el profesorado de Canarias posee una convicción muy arraigada sobre la maleabilidad de la inteligencia. Tal y como muestra la Figura 3.8, una amplísima mayoría de los docentes rechaza la idea de que la inteligencia sea un rasgo inmutable, con

porcentajes de desacuerdo con esta afirmación que superan el 90% en el archipiélago.

Figura 3.8. Porcentaje de docentes que declaran estar en desacuerdo con que la inteligencia es algo que no se puede cambiar mucho.



Capítulo 4

Capítulo 4. Liderazgo y autonomía docente

4.1 Introducción

El funcionamiento eficaz de los centros educativos depende, al menos parcialmente, de la capacidad de construir un modelo de liderazgo más horizontal, que empodere al profesorado y fomente su participación en la toma de decisiones. Tras haber examinado en el capítulo anterior las condiciones laborales y el bienestar, este cuarto capítulo pone el foco en la agencia profesional de los docentes, en su capacidad para influir en el rumbo de la escuela y su autonomía para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto actual, se espera que el profesorado asuma un rol protagonista no solo dentro del aula, sino también en la gobernanza escolar. Por ello, el presente análisis comienza explorando el liderazgo docente, evaluando en qué medida los profesionales de Canarias participan en la definición del currículo, las políticas escolares y la gestión del centro. Además, complementariamente se aborda la autonomía de instrucción en el aula.

4.2. Liderazgo docente

4.2.1. Participación en la gobernanza escolar

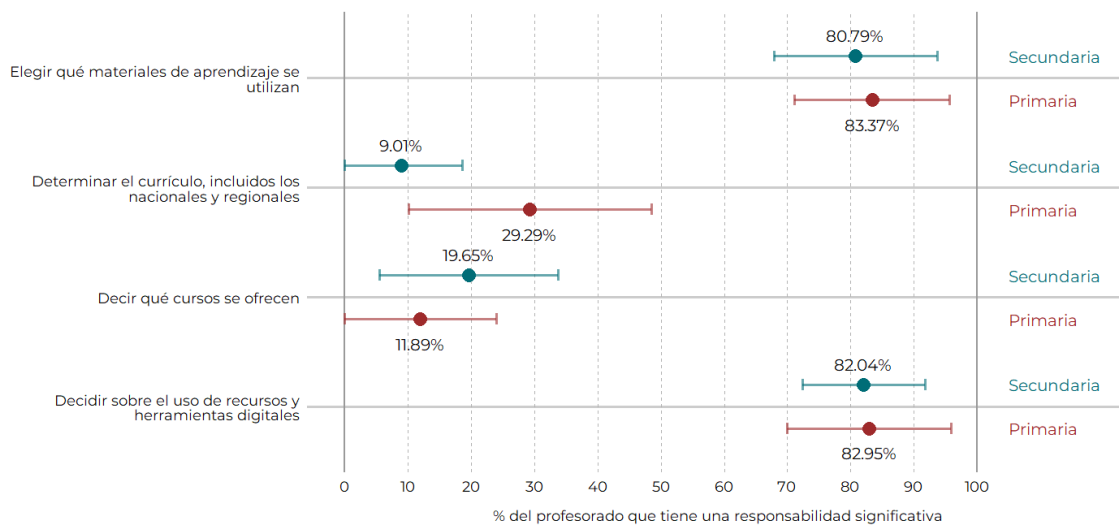
4.2.1.1. Currículo e instrucción

Al examinar la responsabilidad del profesorado en áreas curriculares e instruccionales, las Figuras 4.1 y 4.2 revelan una clara distinción entre la

autonomía operativa y la estratégica. Existe un alto grado de responsabilidad en las decisiones sobre el "cómo" enseñar, siendo que más del 80% del profesorado, tanto en primaria como en secundaria, declara tener una responsabilidad significativa para elegir los materiales de aprendizaje y decidir sobre el uso de recursos y herramientas digitales.

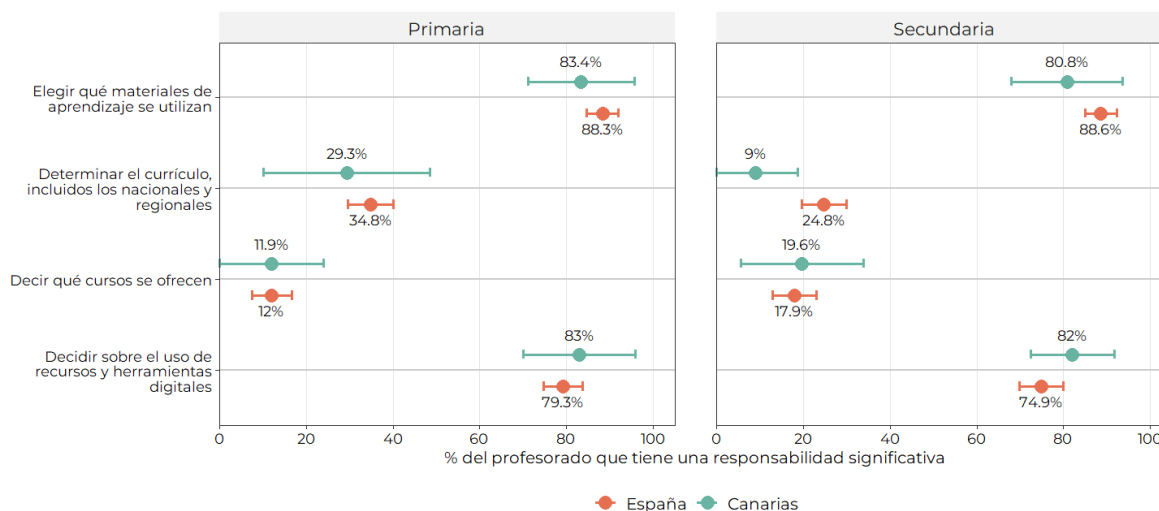
Sin embargo, la capacidad de decisión disminuye drásticamente cuando se trata del "qué" enseñar. La determinación del currículo es una competencia donde la participación docente es minoritaria, especialmente en educación secundaria, donde apenas un 9,01% del profesorado afirma tener responsabilidad significativa, frente a un 29,29% en primaria.

Figura 4.1. Porcentaje de docentes que declaran trabajar en centros donde tienen una responsabilidad significativa en las siguientes áreas.



Una tendencia similar, aunque con cifras aún más bajas en primaria, se observa en la capacidad para decidir la oferta de cursos, lo que se alinea con los resultados anteriores y remarca la centralidad del control sobre el marco curricular.

Figura 4.2. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de docentes que declaran trabajar en centros donde tienen una responsabilidad significativa en las siguientes áreas.



4.2.1.2. Políticas escolares

La participación en la definición de las políticas del centro, detallada en las Figuras 4.3 y 4.4, muestra un nivel de implicación moderado, con diferencias notables según la temática. Las áreas donde el profesorado tiene mayor peso son la definición de prioridades de mejora escolar y el establecimiento de procedimientos disciplinarios, con porcentajes que oscilan entre el 40% y el 46% en educación primaria, y alrededor del 31% y 39% en secundaria.

Por el contrario, la influencia en políticas de carácter más estructural es limitada. Por ejemplo, la participación en la determinación de políticas sobre diversidad docente y la capacidad para establecer políticas de evaluación presentan porcentajes menores al 20%.

Figura 4.3. Porcentaje de docentes que declaran trabajar en centros donde tienen una responsabilidad significativa en las siguientes áreas.

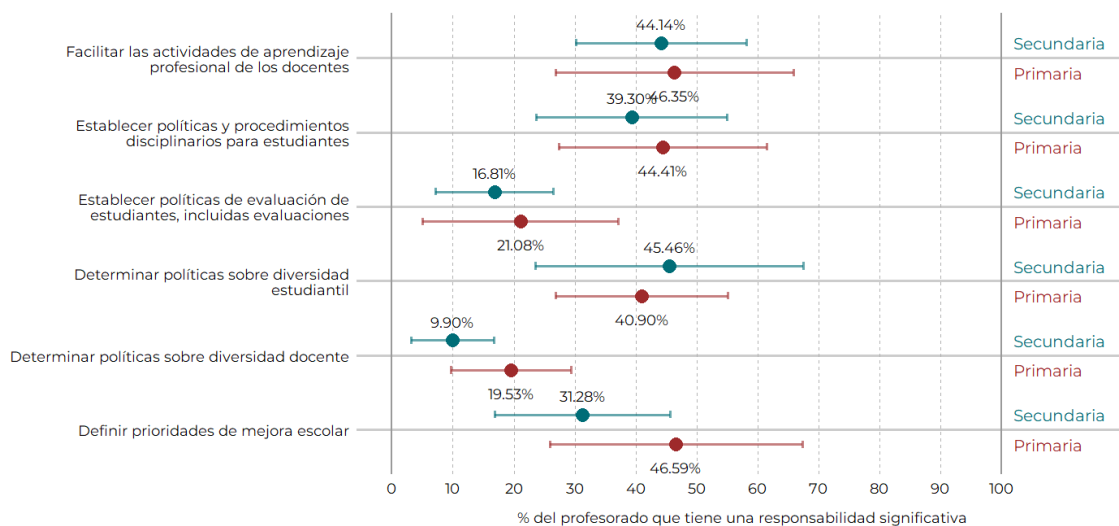
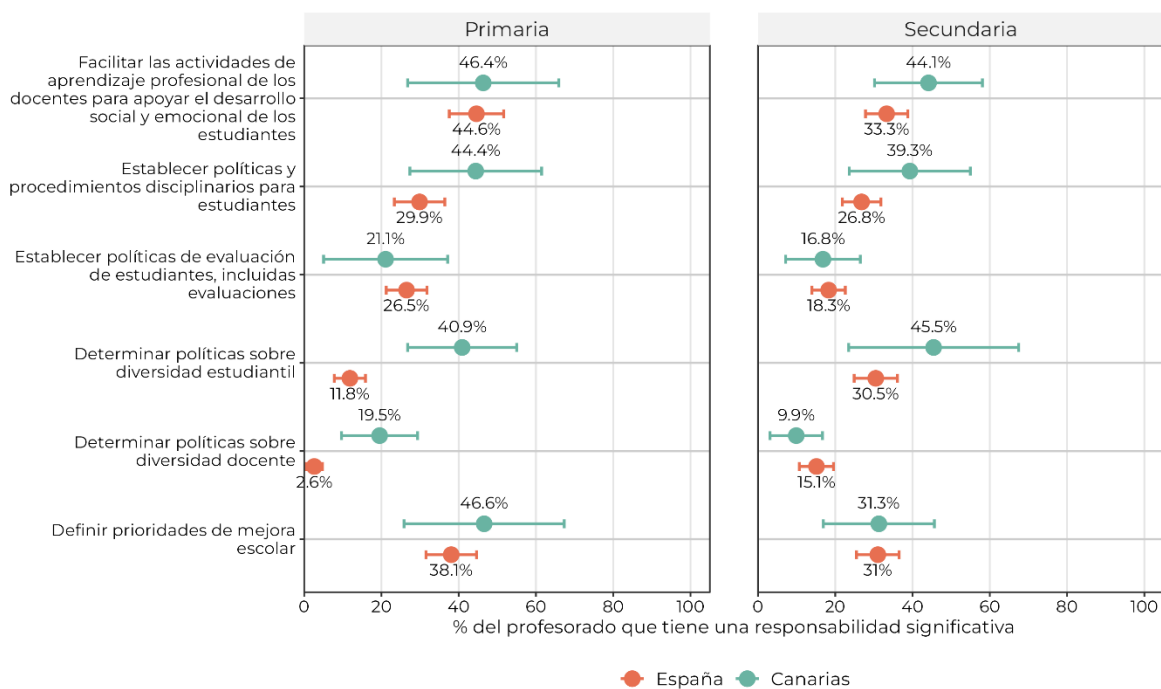


Figura 4.4. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de docentes que declaran trabajar en centros donde tienen una responsabilidad significativa en las siguientes áreas.

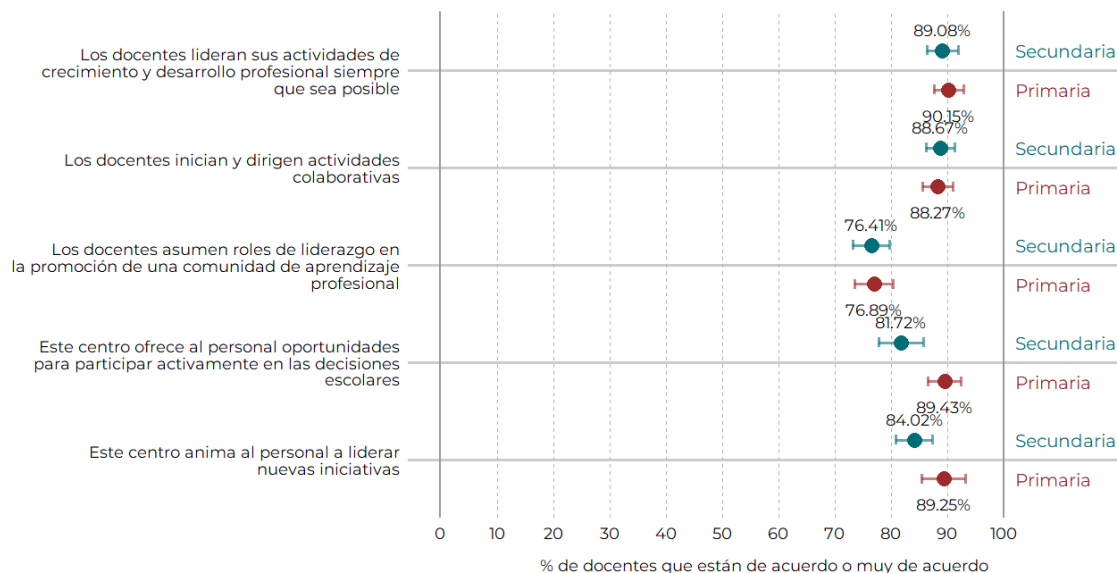


4.2.2. Oportunidades de liderazgo para los docentes

4.2.2.1. Tomar decisiones sobre la escuela

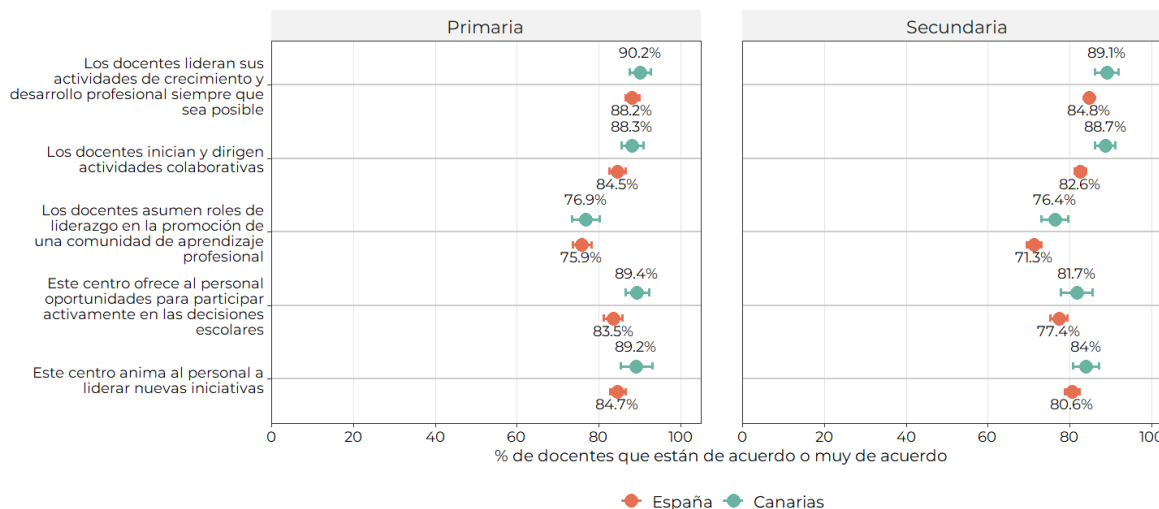
A pesar de las limitaciones estructurales mencionadas anteriormente, la percepción de liderazgo en el desarrollo profesional y la colaboración es muy positiva. Según las Figuras 4.5 y 4.6, existe un consenso generalizado en que los centros fomentan la iniciativa docente. Aproximadamente el 90% del profesorado en ambas etapas coincide en que los docentes inician y dirigen actividades colaborativas y lideran su propio desarrollo profesional. Además, la cultura de liderazgo distribuido parece estar asentada, ya que más del 76% de los docentes afirma que en su centro se asumen roles de liderazgo para promover comunidades de aprendizaje y se ofrecen oportunidades para participar activamente en las decisiones escolares.

Figura 4.5. Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su centro.



Además, se identifican diferencias estadísticamente significativas entre los datos de Canarias y el resto del territorio nacional, siendo que el porcentaje de docentes que inician y dirigen actividades colaborativas y el porcentaje de centros que ofrecen oportunidades de colaboración tienen ambos cifras mayores en Canarias para ambos niveles educativos.

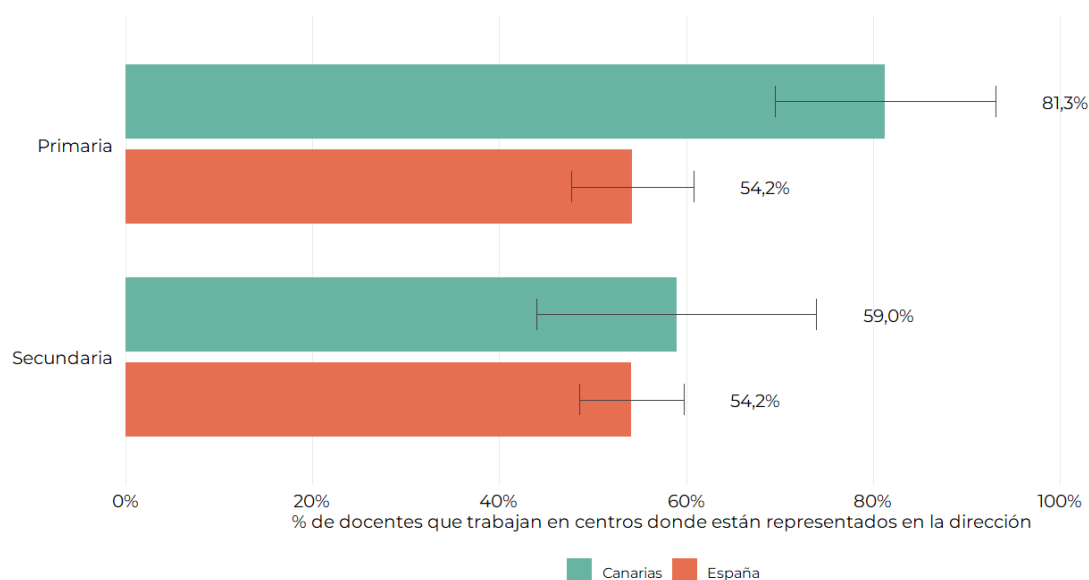
Figura 4.6. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de docentes que declaran que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su centro.



4.2.2.2. Contribuir a la gestión del centro educativo

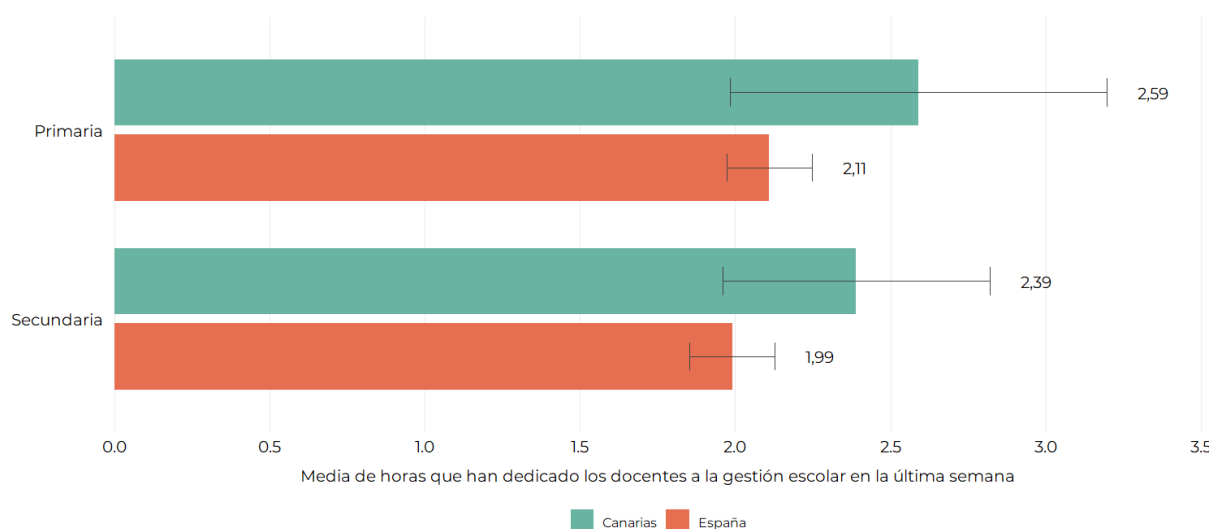
Uno de las diferencias más relevantes entre Canarias y el resto del Estado en este informe es, precisamente, en materia de representación formal en los equipos de gestión. La Figura 4.7 muestra una brecha muy significativa a favor de Canarias en la etapa de educación primaria, siendo que el 81,3% de los docentes declara trabajar en centros donde están representados en la dirección, una cifra muy superior a la media de España (54,2%) y también superior a la de secundaria en las islas (59,0%).

Figura 4.7. Porcentaje de docentes que trabajan en centros donde están representados en los equipos de gestión.



Además, como refleja la Figura 4.8, esta mayor implicación también se traduce en una mayor dedicación horaria a la gestión escolar. Concretamente, el profesorado de primaria en Canarias dedica una media de 2,59 horas semanales a la gestión escolar, superando ligeramente la media nacional (2,11 horas) y la media de secundaria (2,39 horas).

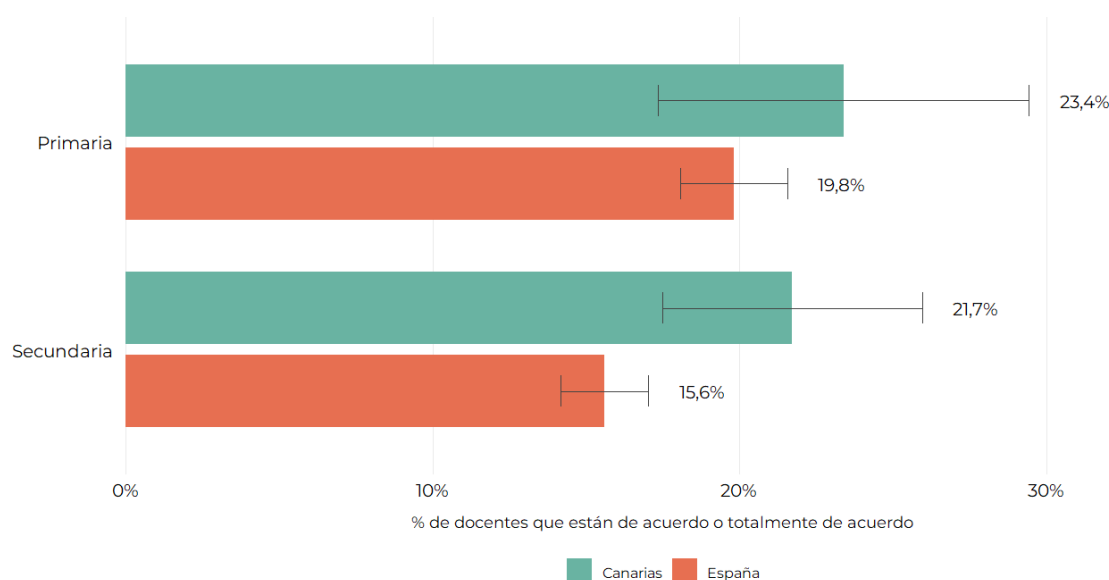
Figura 4.8. Número promedio de horas que los docentes informan haber dedicado a la participación en la gestión escolar durante la última semana.



4.2.2.3. Influir en la política educativa

Finalmente, el ámbito donde el liderazgo docente encuentra su mayor techo de cristal es en la influencia sistémica. La Figura 4.9 evidencia que solo una minoría del profesorado siente que puede influir en las políticas educativas a nivel regional o nacional. Apenas un 23,4% en primaria y un 21,7% en secundaria están de acuerdo con esta afirmación. Aunque estas cifras son ligeramente superiores a la media española, especialmente en secundaria, revelan una desconexión entre la agencia que los docentes sienten dentro de sus centros y su capacidad percibida para impactar en el sistema educativo global.

Figura 4.9. Porcentaje de docentes que declaran están de acuerdo en que pueden influir en las políticas educativas de su país o región.



4.3. Autonomía de instrucción en el aula

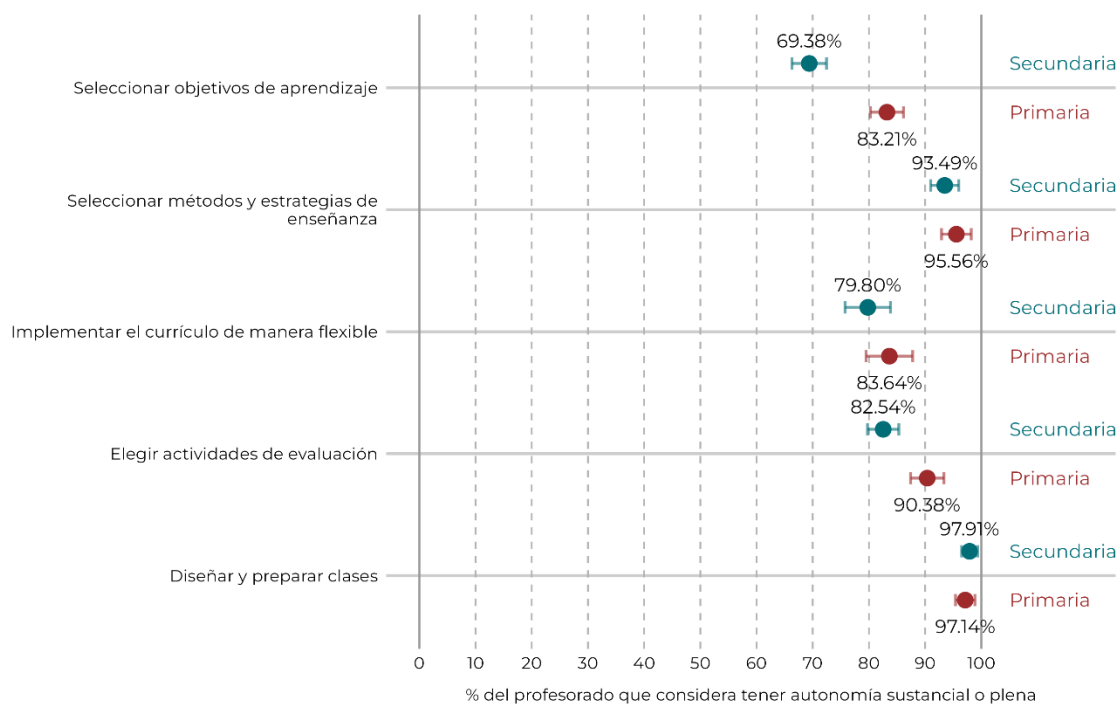
En otro sentido completamente distinto a lo abordado anteriormente, este apartado se centra en la autonomía del profesorado para tomar decisiones sobre su propia práctica docente. Con respecto a esta cuestión, la Figura 4.10 muestra que el profesorado de las islas cuenta con un margen de maniobra

muy amplio en lo que respecta a la planificación y ejecución diaria de la enseñanza.

Existe una autonomía prácticamente universal en los aspectos operativos de la docencia, siendo que el 97,14% de los docentes de primaria y el 97,91% de los de secundaria declaran tener una autonomía sustancial o plena para "diseñar y preparar sus clases". Asimismo, la libertad para "seleccionar métodos y estrategias de enseñanza" es muy elevada, superando el 93% en ambas etapas. Esto confirma que, dentro del aula, el profesorado se siente facultado para decidir cómo enseñar.

Sin embargo, y en consonancia con lo abordado en apartados anteriores, a medida que las decisiones tocan aspectos más estructurales o normativos, la autonomía percibida desciende, especialmente en la etapa de secundaria. Mientras que la capacidad para "elegir actividades de evaluación" se mantiene alta (90,38% en primaria y 82,54% en secundaria), la autonomía para "implementar el currículo de manera flexible" baja al 79,80% en secundaria. El punto de menor autonomía se encuentra en la definición de las metas educativas, con solo un 69,38% del profesorado de secundaria siente que tiene capacidad para ello, frente al 83,21% en primaria, lo que refleja el peso de las prescripciones curriculares externas en la educación secundaria obligatoria.

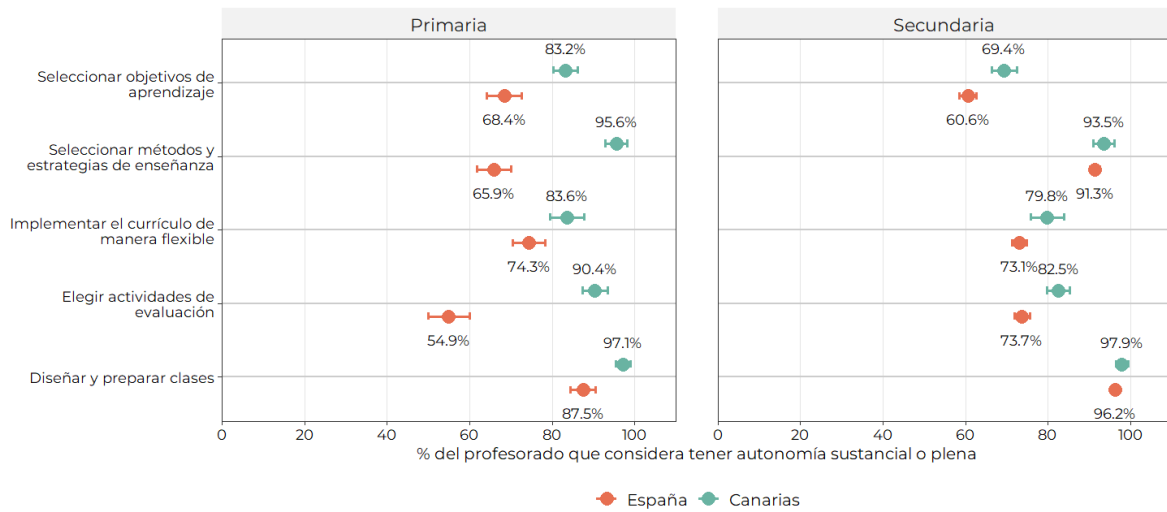
Figura 4.10. Porcentaje de docentes que declaran tener autonomía “sustancial” o “plena” sobre los siguientes aspectos de la planificación y la enseñanza.



Al comparar estos datos con el contexto nacional en la Figura 4.11, se observa claramente como el profesorado de Canarias reporta niveles de autonomía sistemáticamente superiores a la media de España en todas las dimensiones analizadas y para ambos niveles educativos, aunque es especialmente acusada en Educación Primaria. Por ejemplo, en la capacidad para "elegir actividades de evaluación", la autonomía entre el profesorado de Canarias (90,4%) supera en más de 35 puntos porcentuales a la media nacional (54,9%).

En Educación Secundaria, aunque las diferencias son menores, la tendencia se mantiene. Canarias supera a la media nacional en casi 9 puntos en la selección de objetivos de aprendizaje (69,4% frente a 60,6%) y en la implementación flexible del currículo (79,8% frente a 73,1%). Estos resultados sugieren que el entorno educativo en Canarias favorece, o al menos es percibido así por sus docentes, una mayor libertad y agencia pedagógica que en el resto del estado.

Figura 4.11. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de docentes que declaran tener autonomía “sustancial” o “plena” sobre los siguientes aspectos de la planificación y la enseñanza.



Capítulo 5

Capítulo 5. Relaciones profesionales de los docentes con el entorno escolar

5.1. Introducción

La educación se construye también sobre las redes y conexiones que establecen los distintos agentes involucrados en la experiencia educativa de las nuevas generaciones. Entre estos agentes clave se encuentra, por supuesto, el profesorado, pero también las familias y tutores legales, los equipos directivos y el propio alumnado. La calidad de estos vínculos incide directamente en el clima escolar y en el grado de apoyo que perciben los docentes para responder eficazmente a las necesidades educativas.

Este capítulo examina en profundidad las relaciones profesionales del profesorado con los principales actores de la comunidad escolar en Canarias. Se analiza cómo se configuran estas interacciones y si varían en función de las características del profesorado o del centro, explorando su vínculo con resultados clave como el bienestar y la satisfacción laboral.

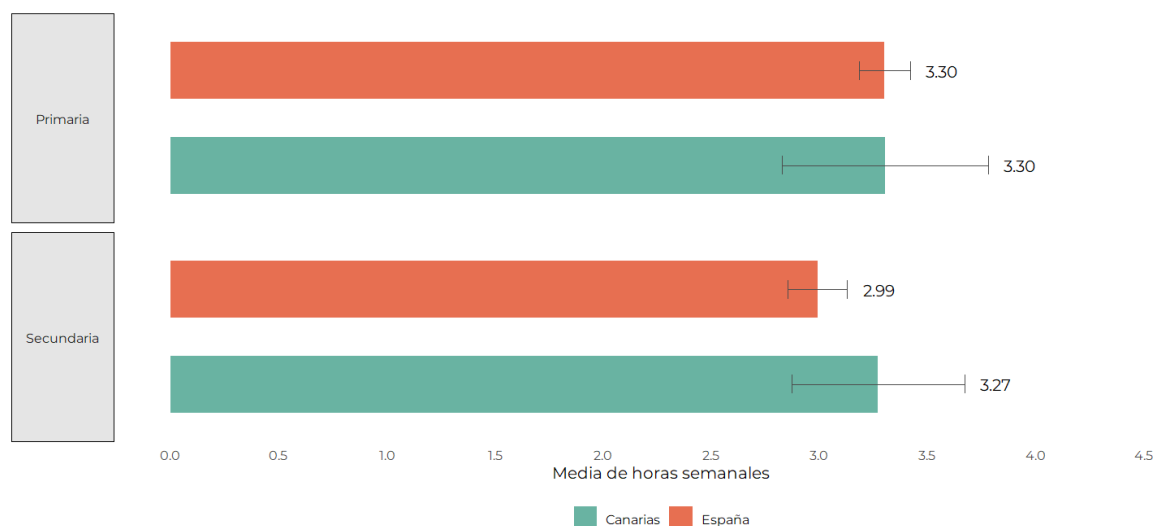
5.2. Relaciones profesionales con otros docentes

El trabajo colaborativo docente constituye uno de los pilares fundamentales para la innovación educativa y la mejora de los aprendizajes. Lejos del modelo tradicional de enseñanza solitaria, los datos de Canarias muestran una comunidad profesional activa que dedica un tiempo considerable a la coordinación y el trabajo en equipo.

En términos de dedicación horaria, el profesorado a tiempo completo de educación primaria en Canarias destina una media de 3,30 horas semanales al trabajo en equipo y al diálogo con sus compañeros. Por su parte, en

educación secundaria, los docentes dedican aproximadamente 3,27 horas a estas tareas (Figura 5.1).

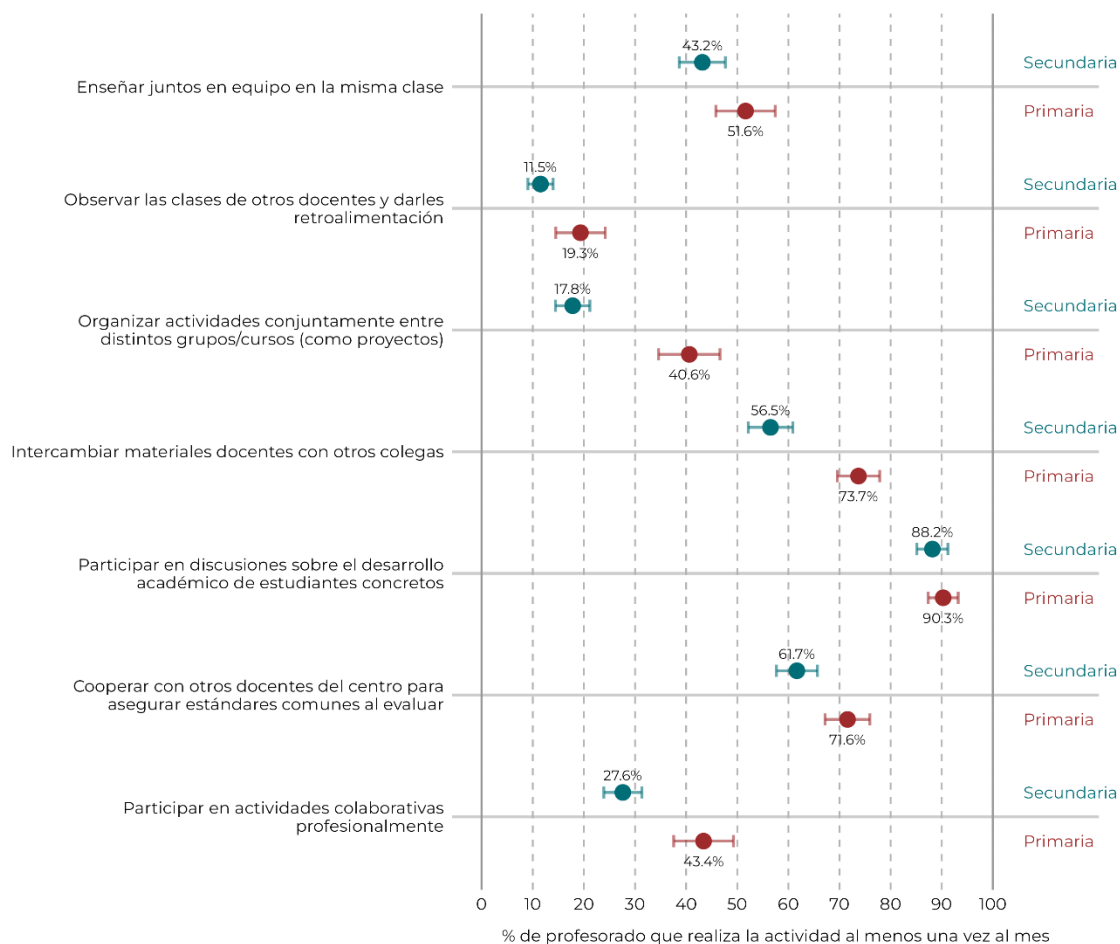
Figura 5.1. Número medio de horas semanales que los docentes a tiempo completo dedican al trabajo en equipo y discusión con colegas.



La Figura 5.2 profundiza en la naturaleza de estas interacciones, y se observa que las formas de colaboración más superficiales o de intercambio son las más frecuentes, mientras que las prácticas de interdependencia son menos habituales en términos generales. La actividad más extendida es la participación en discusiones sobre el desarrollo académico de estudiantes específicos, realizada al menos mensualmente por el 90,3% de los docentes de primaria y el 88,2% de secundaria.

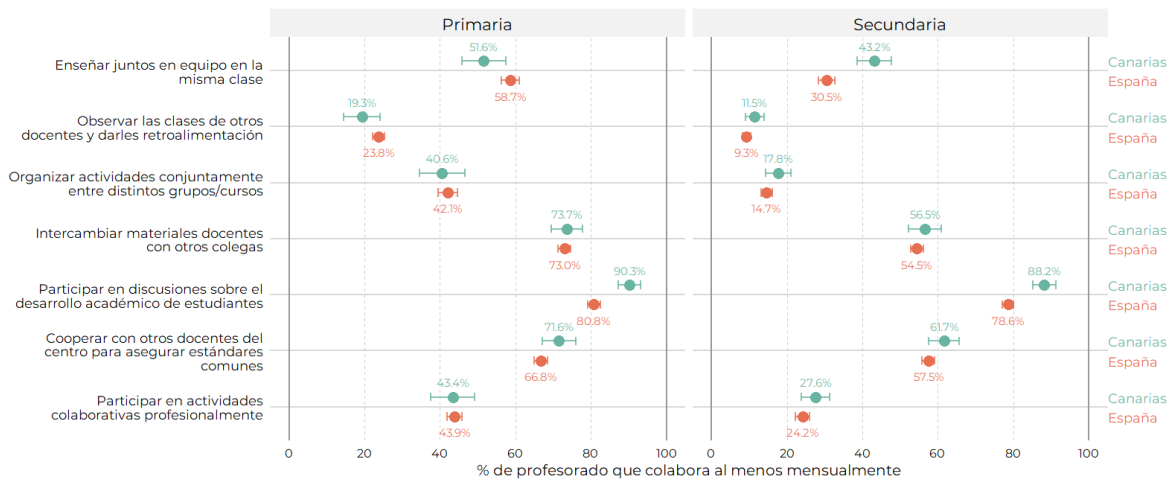
Otras prácticas consolidadas en Canarias incluyen el intercambio de materiales docentes, realizado por el 73,7% del profesorado en primaria, pero tan solo el 56,5% en secundaria, así como la cooperación para asegurar estándares comunes de evaluación e impartir clases u organizar actividades conjuntamente.

Figura 5.2. Porcentaje de docentes que declaran realizar las siguientes tareas de colaboración al menos una vez al mes.



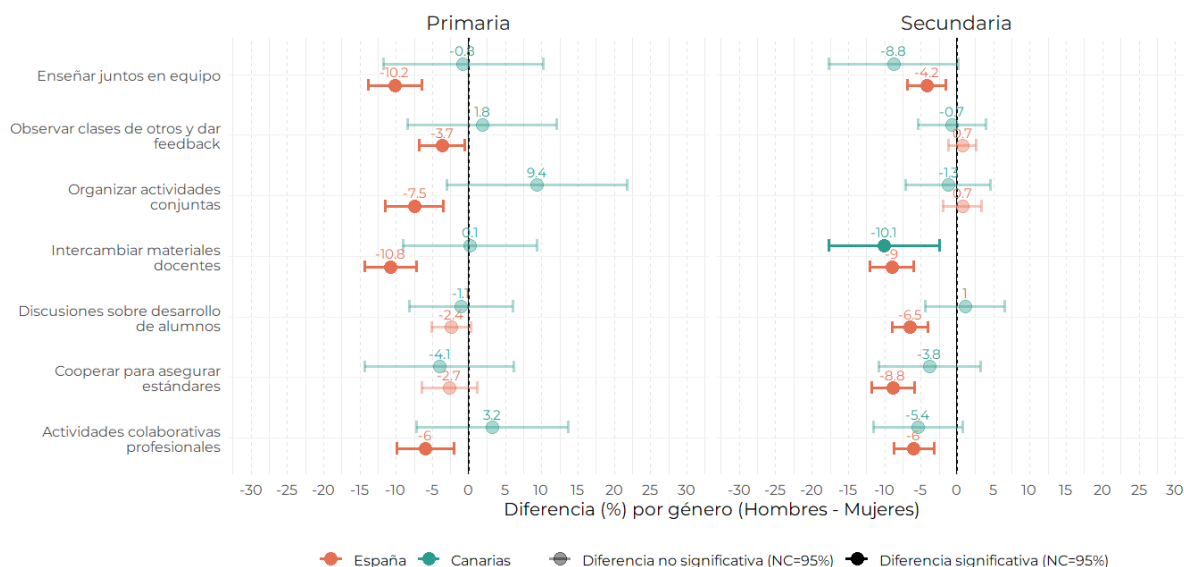
Sin embargo, la práctica más compleja, la de enseñar juntos en la misma clase, presenta un comportamiento singular en Canarias. Mientras que en primaria la realizan el 51,6% de los docentes, en secundaria alcanza el 43,2%, una cifra significativamente superior a la media de España, que se sitúa en el 30,5%. Esto sugiere que los institutos canarios están logrando implantar modelos de co-docencia con mayor éxito que en el resto del territorio nacional. Por el contrario, la observación de clases de otros compañeros sigue siendo una práctica minoritaria, realizada por menos del 20% del personal en ambas etapas.

Figura 5.3. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de docentes que declaran realizar las siguientes tareas de colaboración al menos una vez al mes.



El análisis de los perfiles docentes revela que la colaboración no se distribuye de manera uniforme. En cuanto al género, a nivel estatal las mujeres tienden a colaborar más que los hombres, especialmente en actividades colaborativas y en la enseñanza conjunta, donde las diferencias son significativas tanto para primaria, como para secundaria (Figura 5.4). Sin embargo, en el caso de Canarias la única diferencia significativa entre mujeres y hombres es en el intercambio de materiales en la educación secundaria.

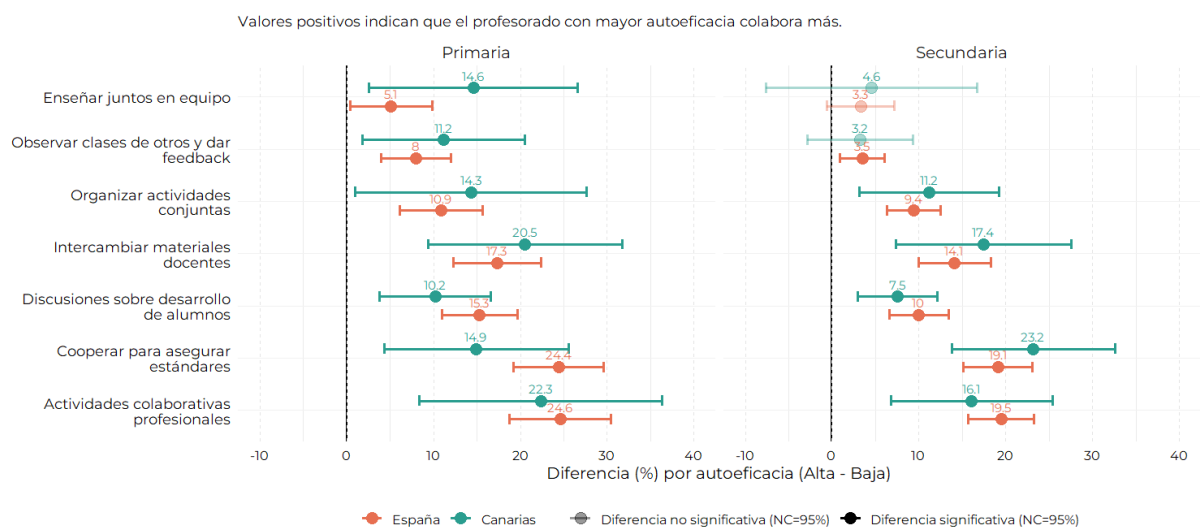
Figura 5.4. Diferencia por género del porcentaje de docentes que declaran realizar las siguientes tareas de colaboración al menos una vez al mes.



Asimismo, existe una correlación directa y positiva entre la autoeficacia de los docentes y el nivel de colaboración, siendo que aquellos docentes que se perciben más capaces en su labor diaria tienden a involucrarse con mayor frecuencia en prácticamente todas las formas de cooperación profesional analizadas, tanto en primaria como en secundaria.

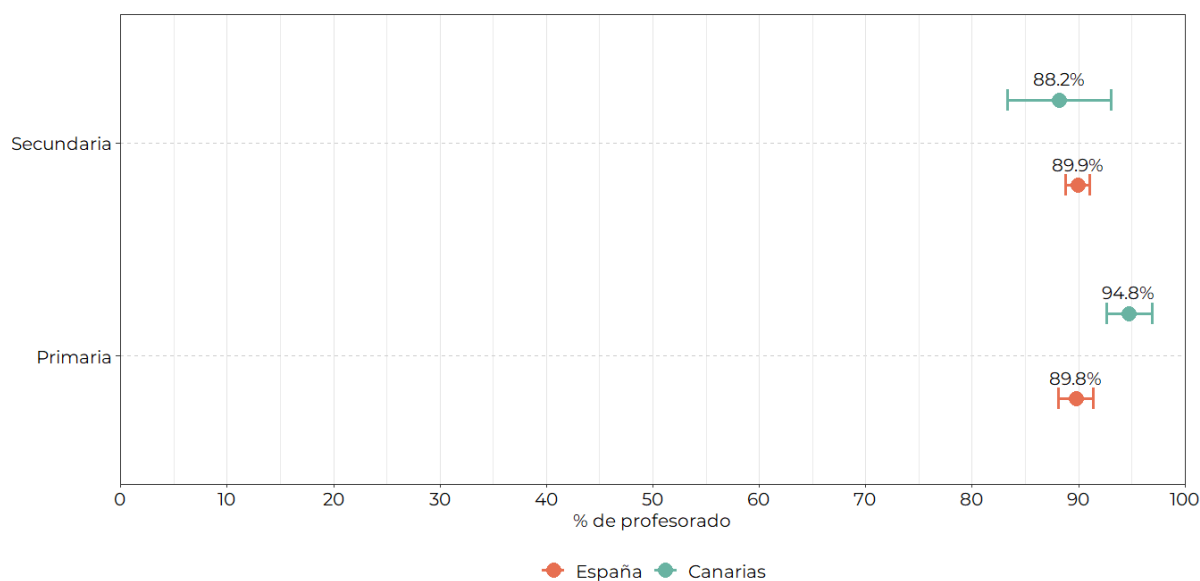
Además, en el caso de Canarias, estas diferencias oscilan desde los 7.5 puntos porcentuales a los 23.2. Es decir, que en promedio, los docentes con autosuficiencia alta pueden llegar a colaborar hasta un 20% más que sus compañeros que se perciben más negativamente.

Figura 5.5. Diferencia por nivel de autosuficiencia del porcentaje de docentes que declaran realizar las siguientes tareas de colaboración al menos una vez al mes en Canarias y España.



Finalmente, todo este ecosistema de colaboración se asienta sobre una base de confianza interpersonal. En Educación Primaria, el 94,8% de los docentes en Canarias está de acuerdo en que pueden confiar los unos en los otros en su centro, un porcentaje significativamente superior al promedio de España (89,8%). En Secundaria, la confianza mutua también es elevada, alcanzando al 88,2% del profesorado, lo que confirma que los centros educativos de las islas cuentan con el clima relacional necesario para el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje.

Figura 5.6. Comparativa entre Canarias y España del porcentaje de docentes que está de acuerdo en que en su centro pueden confiar los unos en los otros.



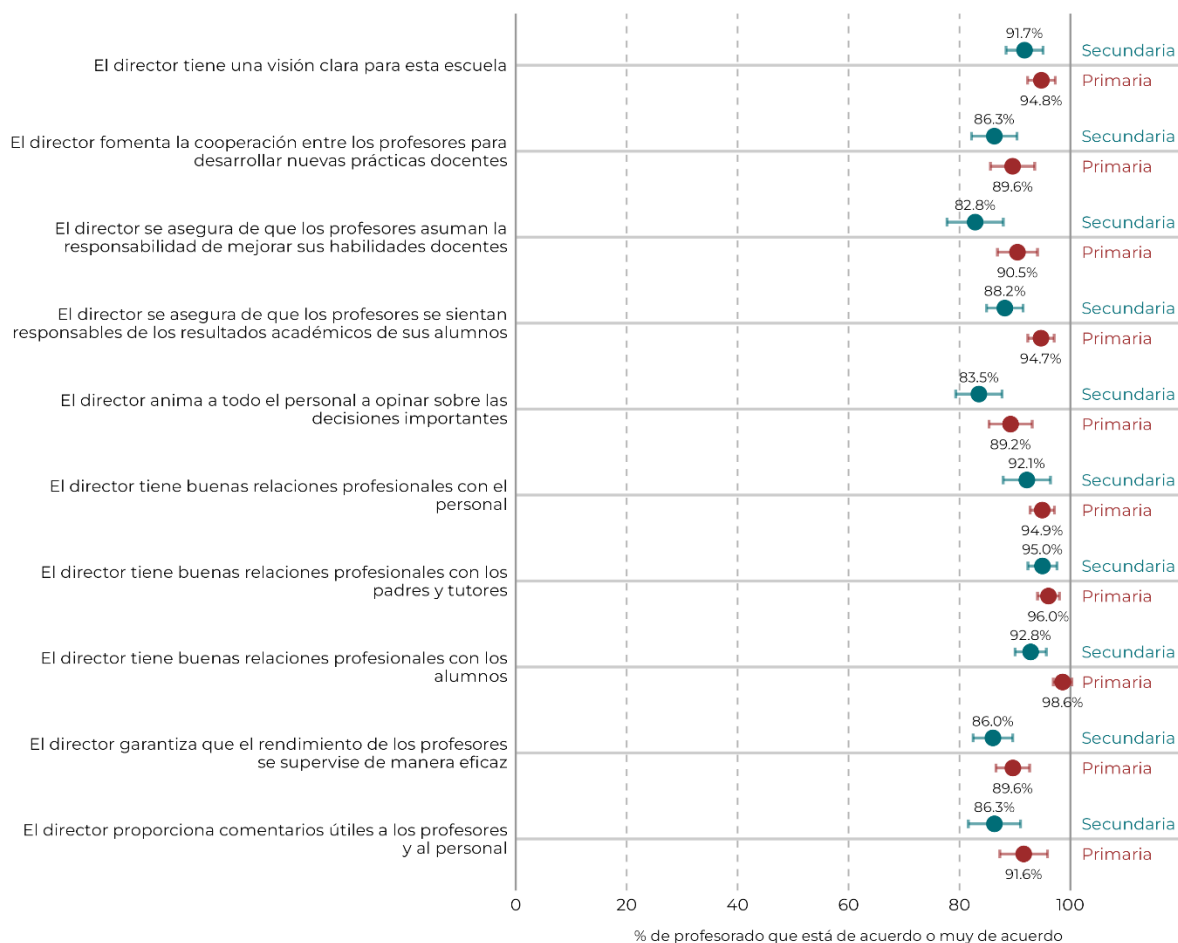
5.3. Relaciones profesionales con la dirección

Los datos de la Figura 5.7, muestran una valoración muy positiva de la figura del director o directora, con porcentajes de acuerdo que superan el 80% en todos los indicadores analizados, tanto en Educación Primaria como en Secundaria.

Al desglosar estos resultados, se observa que la fortaleza principal de las direcciones escolares en el archipiélago reside en su dimensión relacional. Más del 90% del profesorado de ambas etapas coincide en que el director o directora mantiene "buenas relaciones profesionales con el personal" (94,9% en primaria y 92,1% en secundaria). Además, esta percepción positiva se extiende a las relaciones con otros agentes de la comunidad, como las familias y el alumnado, siendo que el profesorado está prácticamente en su totalidad de acuerdo en que los directores y las directoras mantienen buenas relaciones con ambos.

De la misma forma, la promoción de la responsabilidad profesional y el liderazgo pedagógico y la gestión también son bien valorados. Además, la percepción de recibir "comentarios útiles" por parte de la dirección se sitúa en un 86,3% en secundaria y en un 91,6% de primaria.

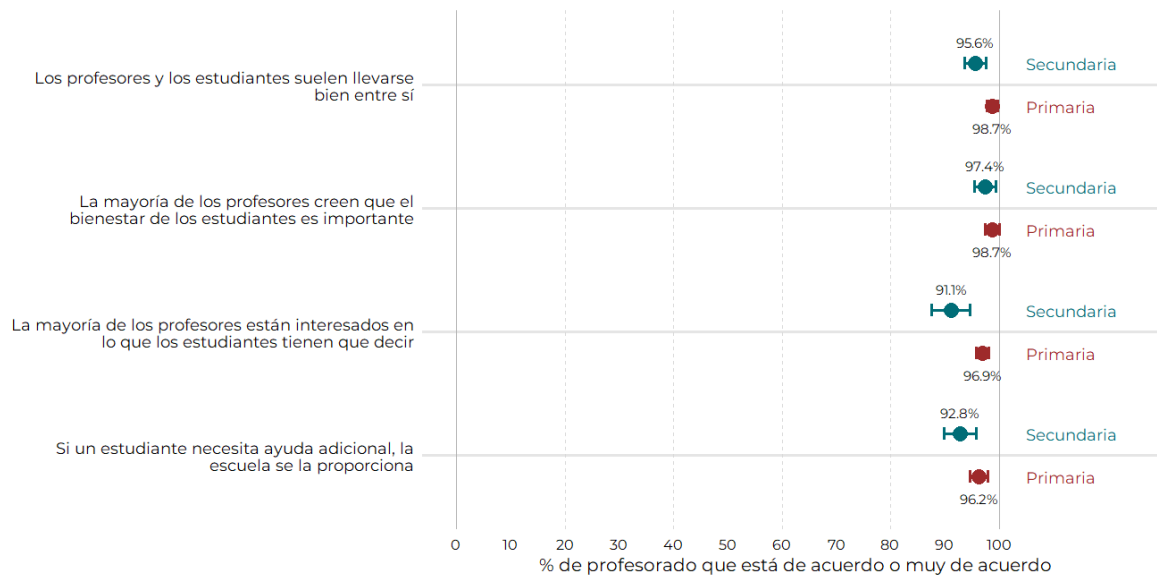
Figura 5.7. Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el director de su centro.



5.4. Relación docente-estudiante

Por su parte, la Figura 5.8 muestra un acuerdo generalizado con todas las opciones de respuesta, superando el 90% en todos los indicadores y etapas educativas. Por tanto, se puede afirmar que existe una percepción casi unánime de que el ambiente relacional entre docentes y estudiantes es correcto.

Figura 5.8. Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la relación con el alumnado en su centro.

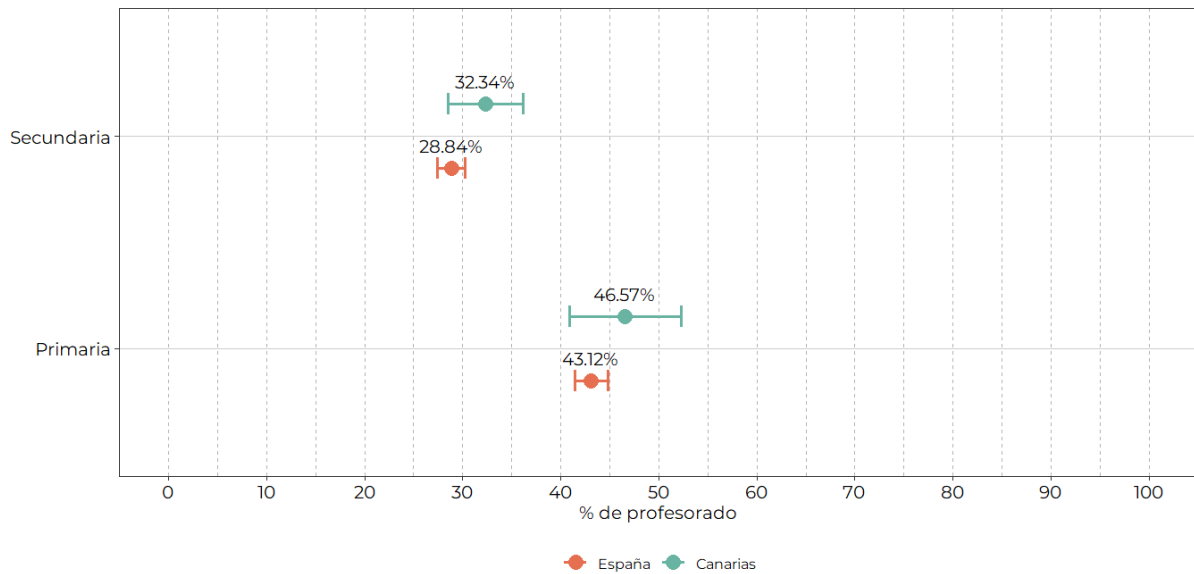


5.5. Relación con las familias

5.5.1. Colaboración profesorado-familias

Como se ha adelantado anteriormente, la relación entre las familias y los docentes se caracteriza por un alto nivel de confianza mutua. No obstante, según los datos reflejados en la Figura 5.9, existe una diferencia notable en la frecuencia de esta interacción según la etapa educativa. En Educación Primaria, el 46,57% de los docentes afirma colaborar con las familias al menos una vez al mes con el objetivo de potenciar las actividades de aprendizaje, mientras que en Educación Secundaria se observa un descenso en esta práctica colaborativa, con un 32,34% de docentes implicados mensualmente.

Figura 5.9. Porcentaje de docentes que colaboran con las familias al menos una vez al mes para enriquecer las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

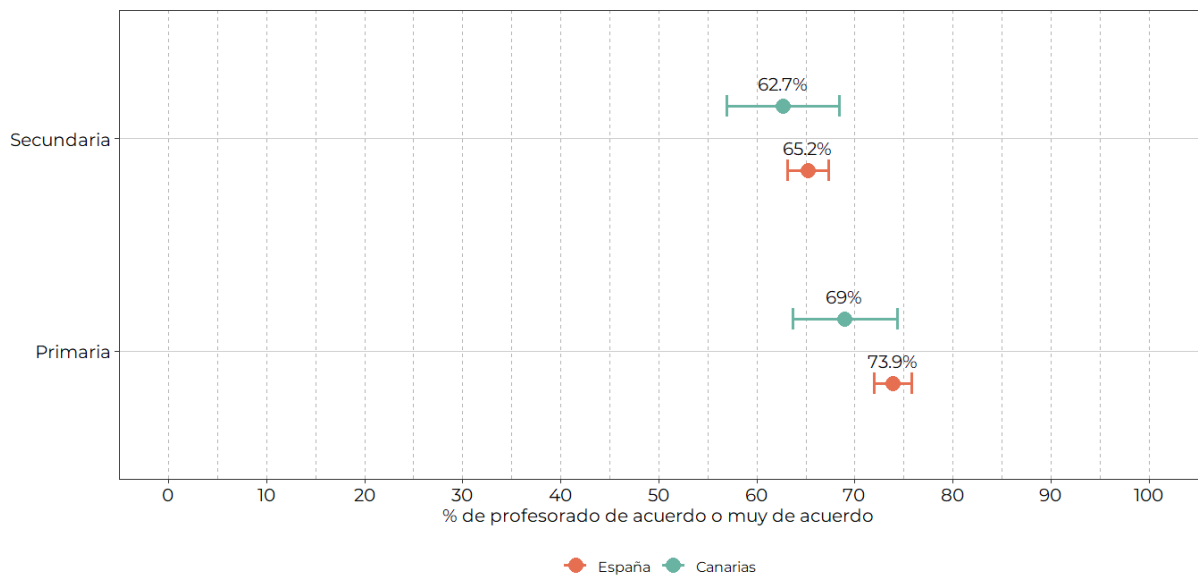


5.5.2. Percepción del profesorado sobre su valoración por parte de las familias

Más allá de la colaboración, la percepción que el profesorado tiene sobre cómo la sociedad, y más concretamente las familias, valora su trabajo es un componente esencial de su identidad profesional y de su satisfacción laboral.

Tal como se muestra en la Figura 5.10, los docentes de Canarias mantiene una visión mayoritariamente positiva respecto al reconocimiento que recibe de padres, madres y tutores legales. En Educación Primaria, el 69% de los docentes considera que el profesorado de su centro es valorado por las familias, una cifra que, aunque positiva, se sitúa ligeramente por debajo de la media nacional, donde el grado de acuerdo alcanza el 73,9%. En la etapa de Educación Secundaria, la percepción de valoración desciende hasta el 62,7%, manteniéndose de nuevo por debajo del promedio de España, que registra un 65,2%.

Figura 5.10. Porcentaje de docentes que consideran que en su centro el profesorado está valorado por las familias en Canarias y España.



Capítulo 6

Capítulo 6. Respaldo la profesión docente

6.1. Introducción

La sostenibilidad y la calidad de un sistema educativo dependen, en última instancia, de su capacidad no solo para atraer a los mejores profesionales, sino para retenerlos y mantener su compromiso a lo largo del tiempo. Tras haber analizado en los capítulos precedentes la práctica diaria, el desarrollo profesional y las relaciones dentro de la comunidad escolar, este último bloque temático aborda la retención del talento, la motivación intrínseca y las condiciones materiales del empleo.

En primer lugar, este capítulo examina la estabilidad de las plantillas docentes en el archipiélago, analizando el riesgo de abandono de la profesión a medio plazo. Se presta especial atención a la brecha generacional, explorando cómo la intención de dejar la docencia varía entre el profesorado novel y el más experimentado, así como las diferencias existentes por género. Asimismo, se profundiza en el papel del estrés laboral como un factor detonante clave en esta decisión, identificando la relación directa entre la presión percibida y la desvinculación profesional.

En segundo lugar, se exploran los factores intrínsecos que actúan como protectores frente al desgaste profesional. Se analiza la autoeficacia docente y la motivación, entendidas como la percepción que tienen los docentes de su propia capacidad para gestionar el aula, implicar al alumnado y realizar una contribución social valiosa. Estos aspectos son fundamentales, ya que un profesorado que se siente competente y valorado es más resiliente ante los desafíos cotidianos de la enseñanza.

Por último, el capítulo cierra con un análisis de las condiciones estructurales de la profesión. Se examina el grado de satisfacción con la estabilidad

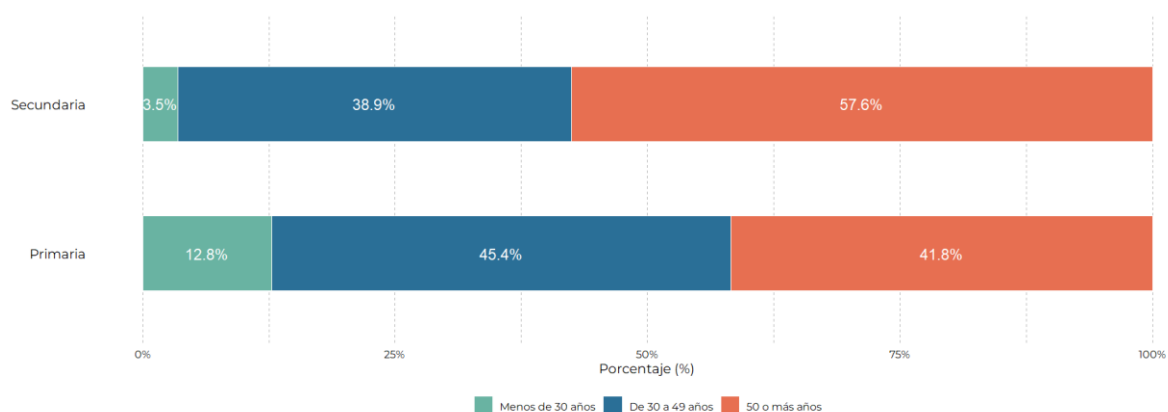
contractual, la flexibilidad laboral y el salario, y cómo estos elementos extrínsecos interactúan con la decisión de permanecer en el sistema educativo.

6.2. Retener el talento

La capacidad del sistema educativo para retener a sus docentes es un indicador clave de la salud de la profesión, siendo que el riesgo de abandono no solo anticipa posibles déficits de personal, sino que a menudo refleja tensiones y problemáticas estructurales.

Al analizar la distribución del profesorado que manifiesta su intención de abandonar la docencia en los próximos cinco años (Figura 6.1), se observa que la edad es un factor determinante, aunque con matices diferenciados según la etapa educativa. En Educación secundaria, la mayoría de los docentes proclives al abandono (57,6%) pertenece al grupo de edad de 50 o más años, lo que sugiere que una parte significativa de este flujo de salida se debe a jubilaciones. Sin embargo, en Educación primaria, la distribución es más equilibrada entre el profesorado veterano (41,8%) y el de edad intermedia (45,4%), lo que indica que el riesgo de abandono en esta etapa afecta notablemente a docentes en plena carrera profesional (de 30 a 49 años).

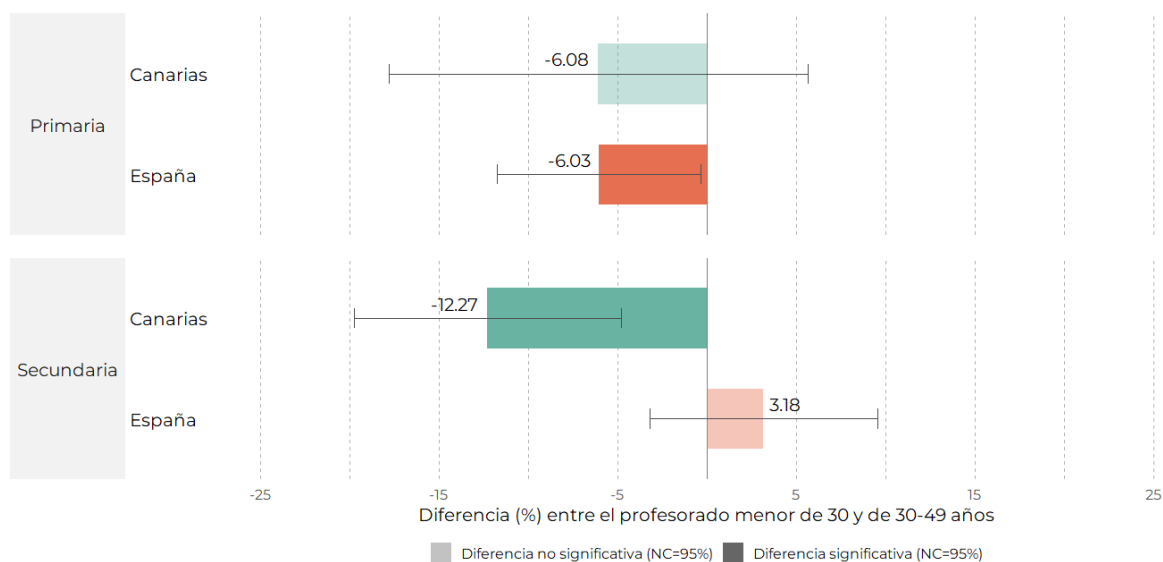
Figura 6.1. Distribución del profesorado proclive al abandono de la docencia en los próximos 5 años por grupos de edad.



Es necesario profundizar en la situación del profesorado más joven, ya que su permanencia es vital para el relevo generacional. En este sentido, la Figura 6.2 muestra la diferencia en puntos porcentuales de la intención de abandono de la profesión entre los menores de 30 años y el grupo de 30 a 49 años.

Esta revela una diferencia estadísticamente significativa para Canarias en el caso de la Educación secundaria (-12,27), donde los docentes jóvenes muestran una mayor predisposición al abandono que sus compañeros de edades intermedias. Este dato contrasta con la media de España, donde la diferencia es positiva (+3,18), es decir, que a nivel estatal los jóvenes son menos propensos a dejar la profesión en el corto plazo.

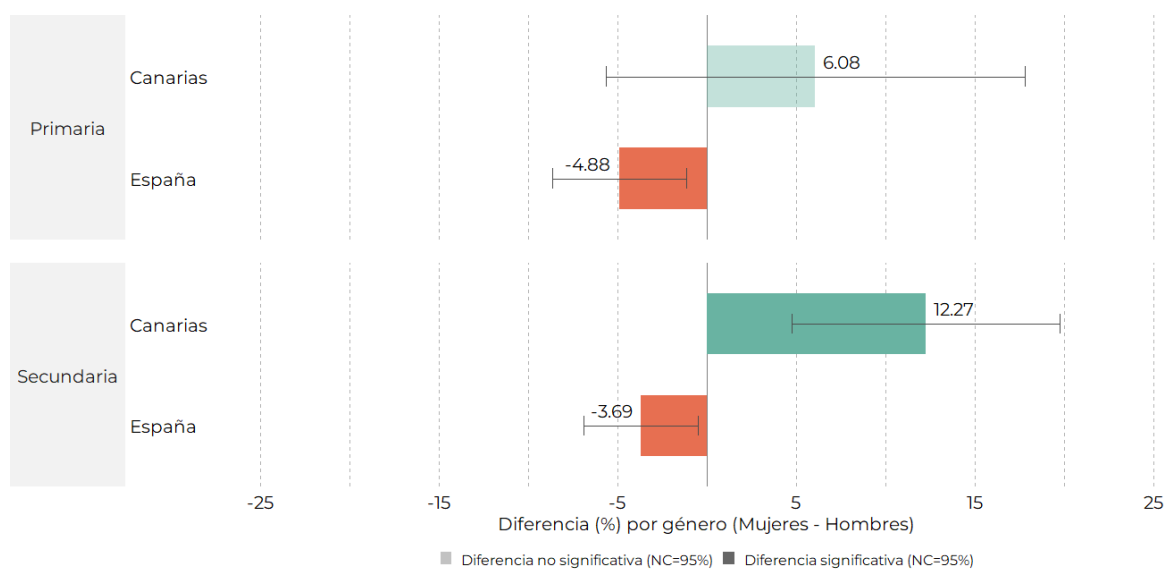
Figura 6.2. Diferencia en el porcentaje de docentes de menos de 30 años y de 30 a 49 años proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años en Canarias y España.



Por otra parte, tal y como refleja la Figura 6.3, el género es otro factor que marca diferencias significativas y, en este caso, específica del contexto canario. Mientras que en el promedio de España los hombres muestran una mayor predisposición al abandono que las mujeres, con diferencias negativas de -4,88 en Primaria y -3,69 en Secundaria; en Canarias la tendencia se invierte en la segunda etapa, siendo las mujeres las que

manifiestan una mayor intención de dejar la docencia, con una diferencia de 12,27 puntos porcentuales. Dado que, como se analizó en el Capítulo 2, la profesión docente está altamente feminizada, este riesgo elevado de abandono entre las mujeres constituye un desafío estructural crítico para la estabilidad del sistema educativo canario.

Figura 6.3. Diferencia en el porcentaje de docentes por género proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años en Canarias y España.

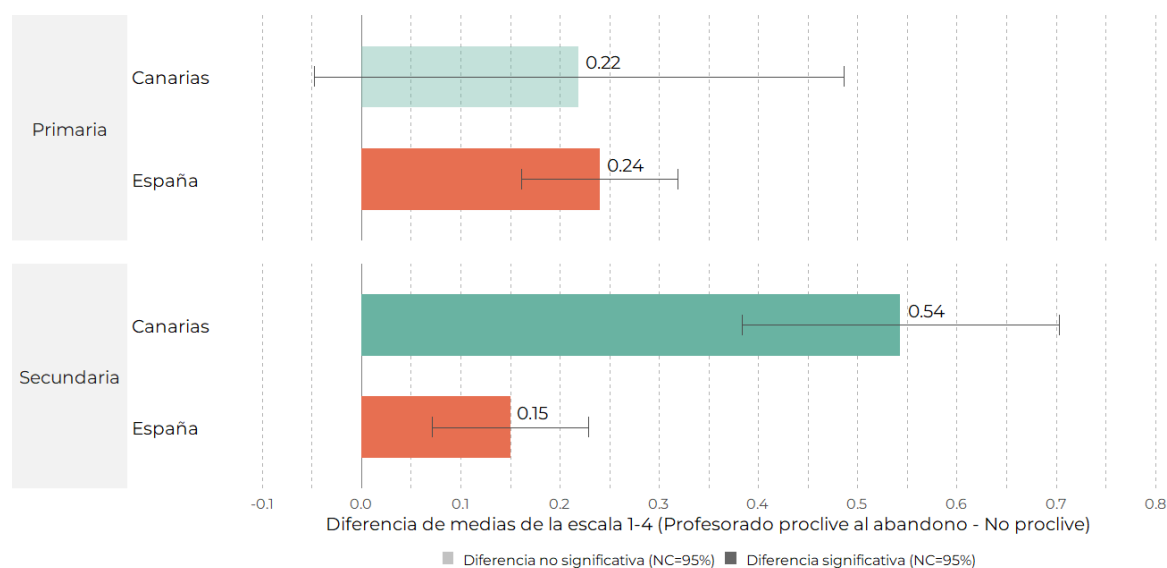


6.2.1. El estrés como detonante del abandono de la docencia

Tal y como muestra la Figura 6.4, la diferencia en los niveles de estrés reportados por los docentes que se plantean abandonar frente a los que no, alcanza los 0,54 puntos en Canarias. Esta cifra no solo es estadísticamente significativa, sino que triplica la diferencia de la media nacional. Y, considerando que la escala de estrés oscila de 1 a 4, esta diferencia es relevante.

Por el contrario, en Educación primaria, aunque los docentes en Canarias que planean abandonar reportan un nivel de estrés superior (+0,22 puntos) al de sus compañeros que permanecen, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Figura 6.4. Diferencia en el nivel de estrés entre los docentes proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años y los que no en Canarias y España.



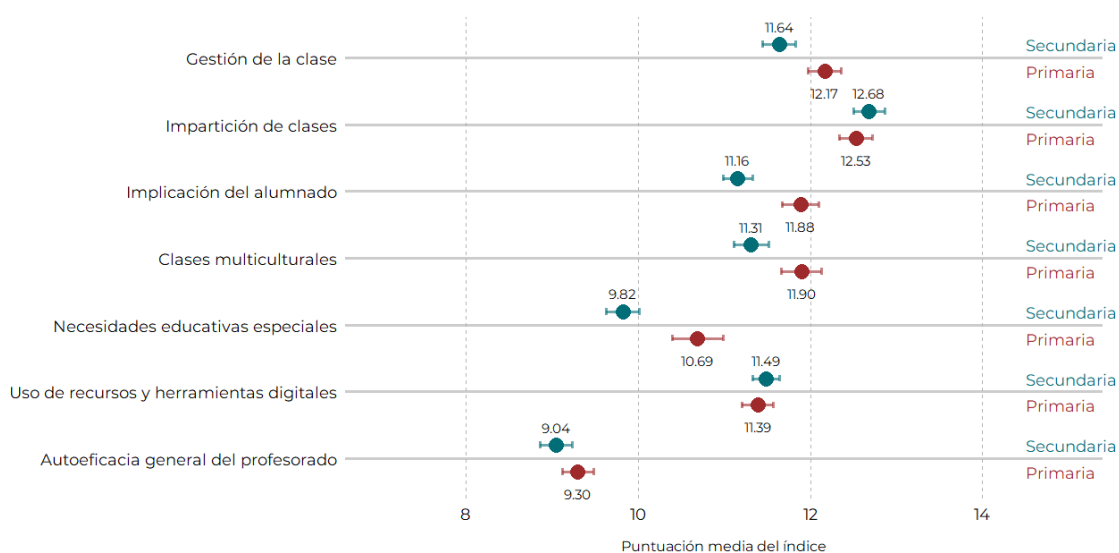
6.3. Factores intrínsecos del profesorado: motivación y autoeficacia

La permanencia y el compromiso de los docentes no dependen únicamente de factores externos o materiales, sino que están profundamente arraigados en cómo perciben su propia competencia y el valor social de su trabajo. La autoeficacia, entendida como la confianza del docente en su capacidad para promover el aprendizaje y la participación del alumnado, actúa como un potente escudo frente al desgaste profesional.

Al examinar los índices de autoeficacia en Canarias (Figura 6.5), se observa que el profesorado se siente especialmente competente en los aspectos más tradicionales de la enseñanza. Tanto en Primaria como en Secundaria, las puntuaciones más altas se registran en la impartición de clases (con medias superiores a 12,5 puntos) y en la gestión de la clase (con medias en torno a 11,6-12,1). Sin embargo, la confianza disminuye notablemente cuando se trata de atender a la diversidad. En Secundaria, la autoeficacia para trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales presenta la

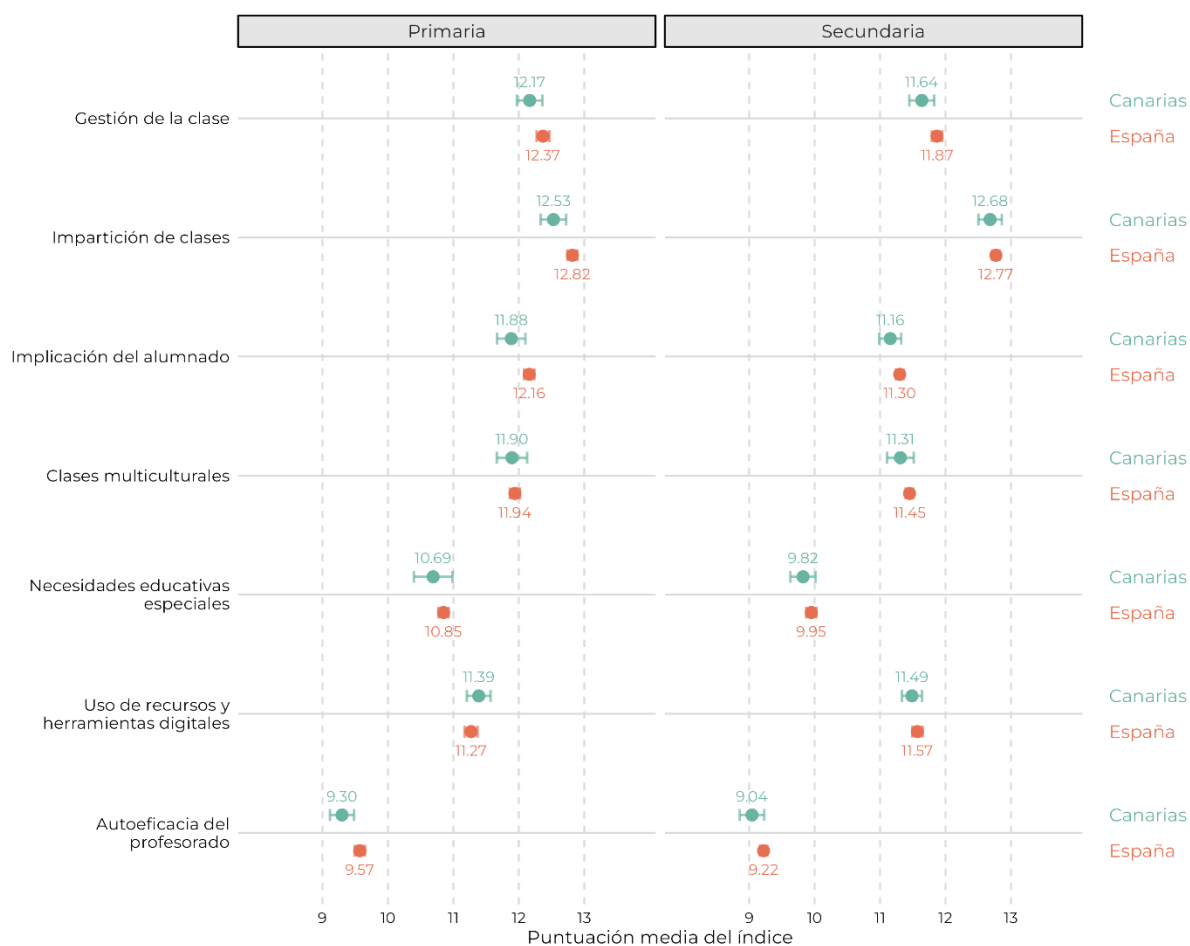
puntuación más baja de todos los indicadores (9,82), siendo también el área de menor confianza en Primaria (10,69). Esto evidencia una necesidad crítica de refuerzo formativo y de recursos para que el profesorado se sienta capaz de gestionar aulas cada vez más heterogéneas.

Figura 6.5. Valor medio de los índices de autoeficacia de los docentes en los siguientes aspectos.



En una perspectiva comparada (Figura 6.6), los docentes de Canarias muestran niveles de autoeficacia ligeramente inferiores a la media nacional en la mayoría de los indicadores, aunque las diferencias son, en general, mínimas. No obstante, destaca una excepción positiva en el uso de la tecnología en Secundaria, donde la autoeficacia para el uso de recursos y herramientas digitales es muy similar al promedio nacional (11,49 frente a 11,57).

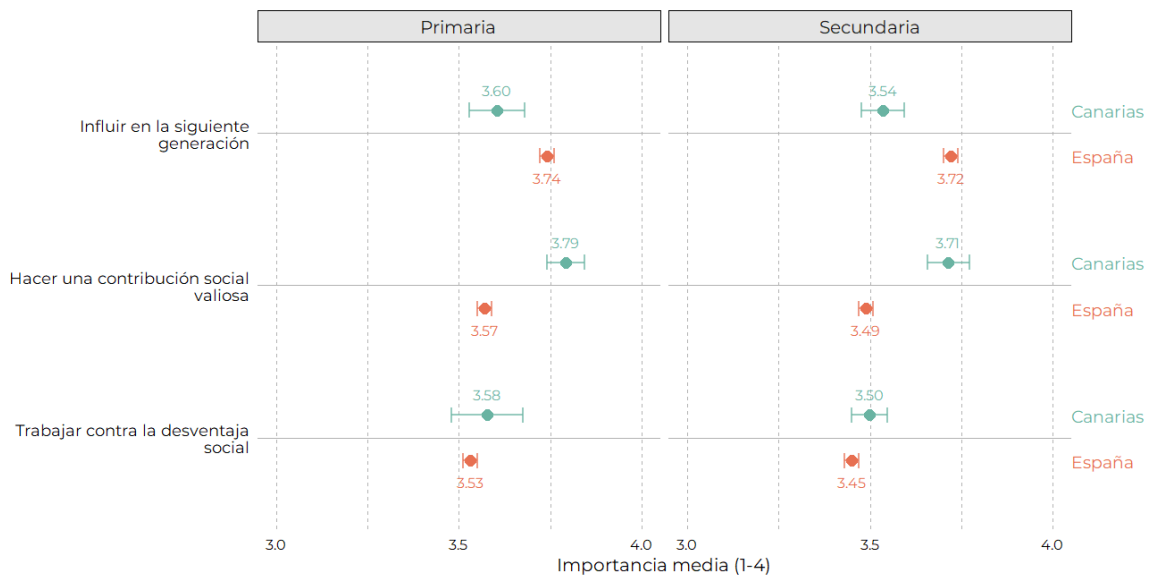
Figura 6.6. Comparativa entre Canarias y España de los valores medios de los índices de autoeficacia de los docentes.



Más allá de la competencia técnica, la motivación docente se nutre del sentido de propósito social. La Figura 6.7 corrobora que el profesorado de Canarias otorga una importancia muy elevada a la dimensión social de su trabajo. Tanto en primaria como en secundaria, aspectos como hacer una contribución social valiosa, influir en la siguiente generación o trabajar contra la desventaja social obtienen puntuaciones medias muy altas, superiores a 3,5 en una escala de 4.

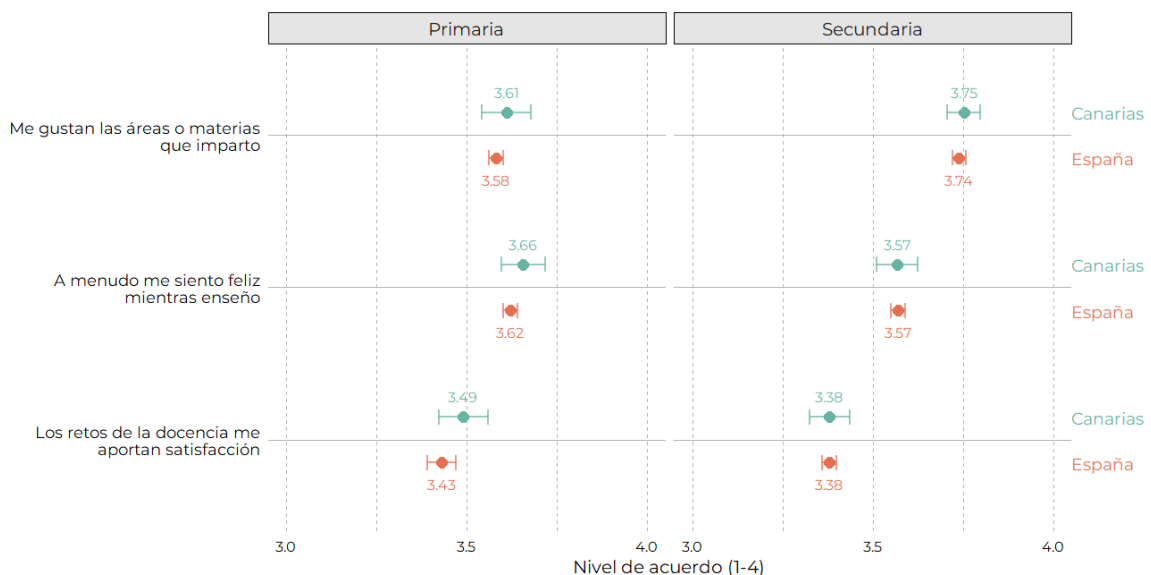
Cabe destacar también que, en secundaria la valoración de hacer una contribución social valiosa es incluso ligeramente superior en Canarias (3,71) que en la media de España (3,49), lo que denota un fuerte compromiso ético con la función pública de la educación.

Figura 6.7. Importancia que los docentes dan a los siguientes aspectos sociales de la docencia en Canarias y España.



Finalmente, este sentido de propósito se traduce en un disfrute explícito de la práctica docente. Como muestra la Figura 6.8, la inmensa mayoría del profesorado en Canarias afirma sentirse feliz mientras enseña y disfrutar de los retos que plantea la docencia, con niveles de acuerdo que igualan o superan ligeramente a la media nacional.

Figura 6.8. Comparativa entre Canarias y España del grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el disfrute de la docencia.

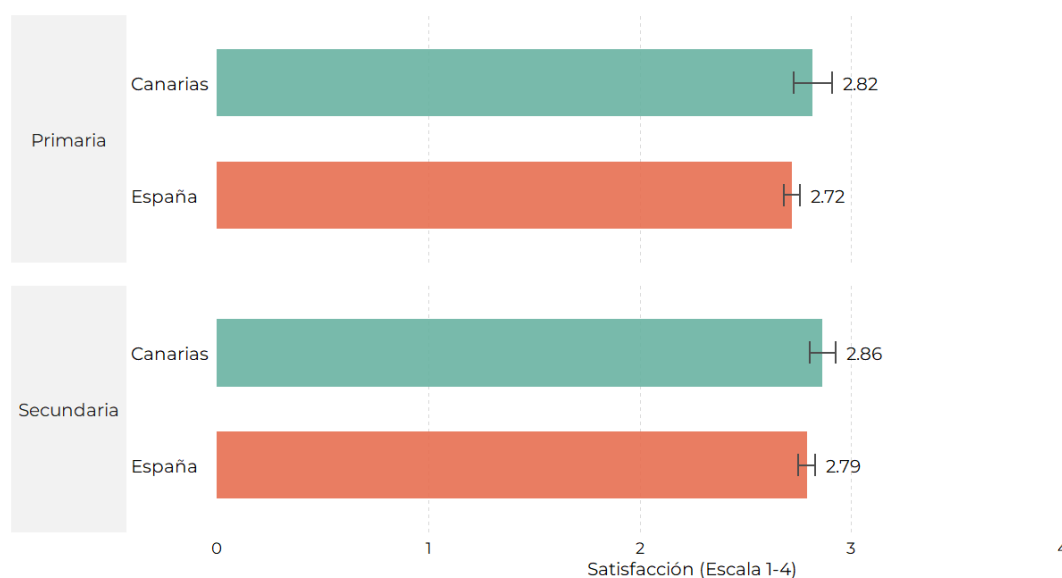


6.4. Las condiciones de la profesión docente: estabilidad, flexibilidad y salario

La satisfacción con los términos del contrato, la estabilidad, la flexibilidad horaria y la retribución económica conforman la base material que permite el desarrollo profesional. Analizar cómo perciben los docentes estas condiciones es esencial para entender no solo su bienestar, sino también su decisión de permanecer o abandonar el sistema educativo.

En primer lugar, al abordar la satisfacción con las condiciones laborales al margen del salario, el profesorado de Canarias muestra una valoración moderadamente positiva. Tal y como refleja la Figura 6.9, la satisfacción media se sitúa en torno a los 2,8 puntos en una escala de 4.

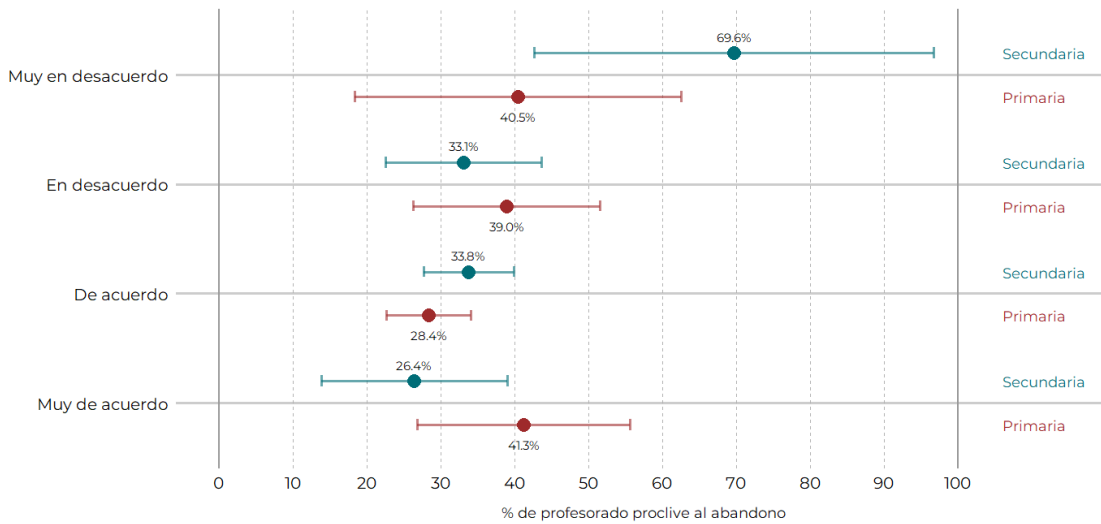
Figura 6.9. Comparativa entre Canarias y España del grado de satisfacción con las condiciones laborales (excluyendo el salario).



Sin embargo, la insatisfacción con estas condiciones contractuales actúa como un potente predictor del abandono, especialmente en la Educación Secundaria. La Figura 6.10 evidencia una correlación clara, en tanto que a medida que disminuye la satisfacción con el contrato, aumenta la probabilidad de querer dejar la profesión. Este fenómeno es particularmente agudo en secundaria entre aquellos que están muy en

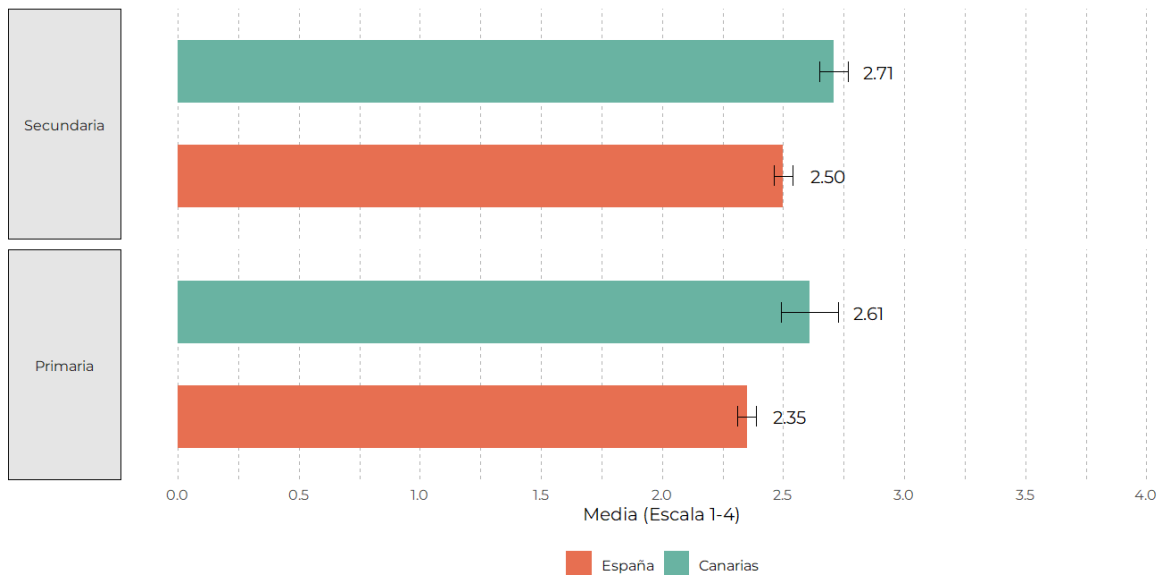
desacuerdo con sus condiciones laborales; en este grupo, el porcentaje de docentes proclives al abandono roza el 70%.

Figura 6.10. Porcentaje de docentes proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años en función de su acuerdo con la afirmación “Además de mi salario, estoy satisfecho/a con los términos de mi contrato laboral”.



Por otra parte, el análisis de la dimensión económica muestra que el profesorado de Canarias está notablemente más satisfecho con su salario que sus homólogos del resto del territorio estatal (Figura 6.11). En Secundaria, la satisfacción media alcanza los 2,71 puntos, frente a 2,50 en España; y en Primaria se sitúa en 2,61, frente a 2,35.

Figura 6.11. Grado de satisfacción con el salario de los docentes.



Por último, como se aprecia en la Figura 6.12, incluso entre los docentes de Secundaria que están «muy de acuerdo» con su salario, existe un porcentaje base de intención de abandono (en torno al 30%) que persiste, lo que confirma que la retribución económica, aunque importante, no es suficiente por sí sola para garantizar la retención del profesorado.

Figura 6.12. Porcentaje docentes de secundaria proclives a abandonar la docencia en los próximos 5 años en función de la satisfacción con el salario percibido.

