

ÍNDICE

[Niubó pide un "paréntesis" en el conflicto educativo, pero los sindicatos avisan que "la huelga del día 8 está hecha"](#) **EL PAÍS**

[Llorca asegura que la subida salarial del profesorado se aplicará desde septiembre](#) **LEVANTE**

[Catalunya rechaza volver a las competencias básicas censales en 4º de ESO y dice tener "datos suficientes" sobre la salud del sistema](#) **EL PERIÓDICO**

[Más de 8 millones de alumnos vuelven esta semana al cole con calor, el foco puesto en Ceuta y huelgas en varias CC.AA](#) **EUROPA PRESS**

[Un conflicto que no cesa: el último curso de "la legislatura del profesorado" arranca entre huelgas y protestas docentes](#) **ELDIARIO.es**

[El 'vacío de poder' que influyó en el fiasco de las pruebas PISA en Cataluña](#) **EL PAÍS**

[Los directores de centros alzan la voz: "Creemos en la educación pública, es lo que nos mueve, pero todo tiene un límite"](#) **LEVANTE**

[Los cambios sociales desbordan el sistema educativo: "La escuela funciona con el imaginario de una sociedad que ya no existe"](#) **EL PERIÓDICO**

[Pánico autonómico al batacazo en el informe PISA, que examina toda la era Sánchez: "Vamos a volver a caer"](#)

[La ONG Educo pide adaptar los colegios al cambio climático: "No se puede normalizar estudiar con temperaturas extremas"](#) **EUROPA PRESS**

[El Informe PISA pone a prueba la educación de España](#) **EL PAÍS**

[Ortí: "Vamos a aplicar los acuerdos, pero también tenemos objetivos propios y los llevaremos adelante"](#) **LEVANTE**

[Continúa el goteo de colegios que no harán extraescolares en Aragón tras el caso del IES Ítaca: nuevos centros se suman a la lista](#) **EL PERIÓDICO de Aragón**

[Desastre educativo en España, con el peor resultado de su historia en el informe PISA: hasta dos cursos escolares de retraso respecto a Reino Unido](#) **EL MUNDO**

[Los alumnos españoles se hunden en matemáticas y lectura en el Informe PISA y obtienen el peor resultado de su historia](#) **EL PAÍS**

[Expertos vinculan el "desplome" en PISA con el "abuso de pantallas" y la "relajación" de la exigencia académica](#) **EUROPA PRESS**

[¿Por qué la educación española profundiza en su declive?](#) **ABC**

[Educación convoca de urgencia al Foro de Evaluación tras el bajón de Euskadi en el informe PISA 2025](#) **DEiA**

[Debate de España en PISA: los expertos recomiendan priorizar los dictados en primaria, más lectura profunda, elevar la exigencia y el esfuerzo y hacer un uso adecuado de la IA.](#) **EL PERIÓDICO**

[Descalabro educativo](#) **EL PAÍS**

[PISA y el despertar educativo](#) **EL DEBATE**

[Por qué se ha pegado España un batacazo en PISA: pantallas, falta de atención y una caída inédita entre las rentas altas](#) **ELDIARIO.es**

[Miramos, pero no queremos ver](#) **EL DIARIO VASCO**

[Las causas del desmoronamiento educativo en PISA: los alumnos no leen, están menos dispuestos a esforzarse y crecen con el móvil](#) **EL PAÍS**

[Los alumnos españoles evaluados en PISA hacen un uso de la IA para tareas escolares más frecuente que en la OCDE y la UE](#) **EUROPA PRESS**

[La educación pública logra mejores resultados que la privada en el Informe PISA cuando se igualan las condiciones sociales](#) **EL PAÍS**

[Motivar no es entretener: qué dice la ciencia sobre las ganas de aprender](#) **THE CONVERSATION**

[La inversión educativa en España representa el 4,1% de su PIB, en comparación con el 4,8% de la UE](#) **MAGISTERIO**

[Naufragio educativo en España: PISA 2025 confirma el desplome en las competencias clave](#) **MAGISTERIO**

[Page pide un gran pacto de Estado de Educación tras el Informe PISA](#) **MAGISTERIO**

[La repetición de curso penaliza más el rendimiento que el origen, el género o el tipo de centro, según un nuevo análisis de PISA](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[PISA 2025: España obtiene sus peores resultados históricos y cae por debajo de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Asociaciones, patronales y sindicatos reclaman cambios urgentes tras los peores resultados de España en PISA](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Las pruebas PISA en Cataluña: el efecto backfire](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La gallina, la aspirina y PISA](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[PISA sigue bajando, pero las rentas altas lo hacen con mayor intensidad](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Para qué sirve PISA](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Un curso movido](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL PAÍS

Niubó pide un “paréntesis” en el conflicto educativo, pero los sindicatos avisan que “la huelga del día 8 está hecha”

La consejera ofrece empezar una etapa de “diálogo constructivo” y trabajar conjuntamente sin un ambiente de “crispación y reproches”

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 04 SEPT 2026

El Departamento de Educación de Cataluña ha hecho este jueves un último intento para desconvocar la huelga durante el primer día de curso escolar -el 8 de septiembre-, ofreciendo a los sindicatos el inicio de una “agenda de trabajo” para seguir mejorando el sistema educativo, pero en un ambiente de calma, lejos de las protestas y huelgas. “El sistema educativo necesita un paréntesis que pasa por desconvocar la huelga”, ha pedido la consejera de Educación, Esther Niubó, tras cerrar la ronda de contactos con los sindicatos. Pero las organizaciones no dan visos de coger el guante. “La huelga del día 8 está hecha”, ha resumido la portavoz de Ustec, el sindicato mayoritario, que ha avisado que es “la primera de muchas” de este curso.

Durante el mes de julio, con los docentes de vacaciones y los centros cerrados, también se echó el cierre a las negociaciones, ya que el Govern veía agotada esta vía y optó por iniciar conversaciones con direcciones y familias. Así, la convocatoria de huelga para el día 8 de septiembre lanzada por la Asamblea Educativa de Cataluña y canalizada por los sindicatos Ustec, CGT e Intersindical no ha encontrado motivo para frenarla durante esta semana, en que la consejera se ha reunido con los sindicatos favorables y contrarios a la huelga. “Solo se podía haber evitado si en julio o antes del inicio de curso el Departamento hubiera presentado una propuesta que dé respuesta a las demandas del colectivo”, ha lamentado Segura. También la CGT ha lamentado que el Departamento haya perdido “la enésima oportunidad” para convocar al comité de huelga y reiniciar las negociaciones. “No va de sueldos, va de recursos”, ha añadido la secretaria general, Laura Gené.

Pero Niubó ha vuelto a descartar esta opción. “No reabriremos la puerta para que estos sindicatos se añadan al acuerdo [firmado con otras organizaciones sindicales], pero les ofrecemos que se sumen a un diálogo estructurado y constructivo”, ha apuntado. La consejera ha defendido los puntos de los pactos firmados con CC OO, UGT y Profesores de Secundaria, que se han plasmado en medidas para este curso, como la incorporación de 1830 profesionales de la educación, la apertura de 500 nuevas aulas de acogida, la incorporación de enfermeras o de un gestor administrativo que descargue de tareas burocráticas a las direcciones.

Los sindicatos consideran estas medidas insuficientes, ya que no llegarán a todos los centros, un extremo que Niubó ha admitido. “Es verdad que las dotaciones, que son importantes, no llegarán a todos los centros”, pero seguidamente ha pedido a los sindicatos “confianza”. “Todos partimos de la idea de que el sistema necesita mejoras y que los acuerdos no son suficientes, siempre hemos dicho que era un punto de partida, pero para avanzar necesitamos serenidad y abandonar la crispación”, ha rematado.

Como hecho curioso, a la reunión de este jueves ha asistido la Asamblea Educativa de Cataluña, que no tiene entidad sindical, pero que está marcando la agenda de las últimas protestas educativas. Rubén Satorra, representante de la Asamblea, ha asegurado que durante estas semanas han trabajado en un documento con

una larga lista de reivindicaciones que serán puestas a debate en las asambleas de centro el próximo 8 de septiembre, para priorizar y decidir cuáles se presentan al Departamento. Todos estos puntos serán aglutinados en un documento que será aprobado en la próxima reunión general de la plataforma, que será el 19 de septiembre.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Llorca asegura que la subida salarial del profesorado se aplicará desde septiembre

La medida se aprobará el martes que viene en un pleno extraordinario del Consell, después de que la Conselleria expresara dudas sobre un retraso en la actualización de las nóminas

Andrés Herrero Gutiérrez. 04 SEPT 2026

El aumento retributivo de 75 euros mensuales del profesorado pactado en mayo se hará efectivo desde septiembre, según ha asegurado este viernes el presidente de la Generalitat, Juanfran Pérez Llorca. El presidente ha avanzado en una visita al municipio de **Polop** que el Consell celebrará un pleno extraordinario el martes que viene para aprobar la medida.

Dudas

La conselleria de Educación sembró dudas este miércoles sobre si las nóminas se actualizarían con retraso, según explicaron los sindicatos STEPV y CSIF a INFORMACIÓN. CSIF explicó que según la Conselleria era posible que en octubre se pagaran 150 euros por el atraso de septiembre.

La conselleria de Educación pactó con los sindicatos ANPE y CSIF, la subida salarial de 200 euros. Este curso el aumento será de 75 euros, a los que se sumarán otros 75 el curso siguiente y 50 el siguiente. La subida se pactó tras la huelga educativa más larga que se recuerda en la Comunidad Valenciana y una de las más extensas de la historia de España.

Cuello de botella

El presidente de Educación de CSIF, José Seco, ha señalado que la Conselleria les dijo el miércoles que el retraso podía producirse porque septiembre "es un mes de alta de interinos".

El portavoz del STEPV, Marc Candela, ha afeado que la medida vaya a aprobarse la semana que viene "cuando el acuerdo se firmó en mayo". Candela ha recordado que la organización a la que representa —la mayoritaria dentro del sector en la Comunidad Valenciana— no firmó el pacto "por considerarlo claramente insuficiente para recuperar el poder adquisitivo del profesorado". "El Consell no sube los salarios desde 2007", ha señalado.

El presidente ha asistido a la inauguración de la escuela infantil Ponoíg para alumnos de 0 a 2 años con capacidad para 21 bebés. El Consell ha asegurado que invertirá para este curso 163 millones de euros en educación gratuita de 0 a 3 años.

ElPeriódico.com

Catalunya rechaza volver a las competencias básicas censales en 4º de ESO y dice tener "datos suficientes" sobre la salud del sistema

La nueva Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación (APE) impulsa ahora pruebas para todo el alumnado en la evaluación diagnóstica de competencias de 4º de Primaria y 2º de ESO, ambas de carácter externo

Helena López. 04 SEPT 2026

La Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación (APE), el organismo público e "independiente" [así se define] encargado de velar por la calidad y el rigor de las evaluaciones del sistema educativo en Catalunya - ente que tomó el relevo del desaparecido Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo, señalado por el fiasco de PISA-, ha emitido este viernes un comunicado en el que defiende que dispone de datos suficientes para evaluar la salud del sistema educativo y rechaza volver a unas pruebas de competencias básicas de carácter censal, tal y como había pedido la Federació d'Escoles Cristianes de Catalunya (FECC).

En plena crisis por el vacío que dejará la caída de Catalunya del último informe PISA, cuyos resultados se darán a conocer este martes, la nueva Agencia ha defendido que Catalunya "dispondrá de datos suficientes para que los centros y el Govern puedan diseñar de manera informada sus prácticas y políticas, y para que los grupos de investigación interesados puedan realizar sus propios análisis". El comunicado llega días después de la petición de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya (FECC) de que las pruebas de competencias de 4º de ESO -ahora muestrales- vuelvan a realizarse en todos los centros.

La APE defiende que las llamadas "competencias básicas" ya no existen como tales. Ahora se denominan pruebas de competencias al final de etapa -ya no evalúan únicamente competencias básicas- y son muestrales en 6º de Primaria y 4º de ESO. Las pruebas censales -para todo el alumnado- son ahora las de "evaluación diagnóstica de competencias", que se realizan en 4º de Primaria y 2º de ESO. Ambas son evaluaciones externas.

Nuevos datos en diciembre

Por un lado, la nueva Agencia señala que, en la jornada 'El estado de los aprendizajes en Catalunya', prevista para este mes de diciembre, se presentarán los resultados de las evaluaciones propias realizadas durante el curso 2025-2026.

En cuanto a las evaluaciones internacionales, la APE señala que en 2027 recibirá y analizará los microdatos de PIRLS 2026 [comprensión lectora] y gestionará la aplicación de TIMSS [Matemáticas y Ciencias] y del ICCS [competencia ciudadana].

"Rigor y validez metodológica"

En el mismo comunicado, la APE señala que, del mismo modo que es responsabilidad del organismo garantizar la existencia de datos suficientes para el análisis y la mejora del sistema educativo catalán, también lo es determinar cuándo un estudio no puede llevarse a cabo por falta de rigor o de validez metodológica.

En el caso de los datos catalanes de PISA 2025, la APE confirma que la muestra de alumnado finalmente evaluado no cumple las condiciones de representatividad y comparabilidad exigidas, ni por los estándares internacionales ni por los de la propia Agencia. Según explica, la cantidad de alumnado que ha quedado fuera de la muestra original hace que cualquier análisis que se pretenda realizar con los datos recogidos no sea representativo de la realidad de los aprendizajes en el sistema educativo catalán.

europapress.es

Más de 8 millones de alumnos vuelven esta semana al cole con calor, el foco puesto en Ceuta y huelgas en varias CC.AA

MADRID, 6 Sep. (EUROPA PRESS) - Más de 8 millones de alumnos españoles retomarán la actividad lectiva tras las vacaciones de verano durante esta semana, aunque los primeros escolares en volver a las aulas fueron los de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y los de Bachillerato de la Comunidad Foral de Navarra, que lo hicieron el viernes 4 de septiembre. El resto de alumnos de esta comunidad están haciendo entre los días 4 y 8. Varias autonomías han marcado una jornada específica para la vuelta a las aulas de la mayor parte de su alumnado. De esta manera, el día 7 de septiembre iniciarán su actividad lectiva los alumnos de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato los alumnos de País Vasco.

El día 8 lo harán los de Castilla-La Mancha; así como los de Cataluña y los de Ceuta. El día 9, los de Asturias; los de la Comunidad Valenciana; los de Galicia; La Rioja y Melilla. El día 10 será el turno de los de Extremadura.

Otras autonomías llevarán a cabo la 'vuelta al cole' de manera escalonada. En Andalucía, los estudiantes de segundo ciclo de Infantil y Primaria volverán a las aulas el día 10; y el 15 lo harán los de ESO y Bachillerato. En Aragón, los alumnos de segundo ciclo de Infantil, Primaria y ESO se incorporarán a las aulas el día 8, mientras que los de Bachillerato lo harán al día siguiente, el 9. Las clases en Canarias se iniciarán el 9 para Infantil y Primaria; el 10 para ESO; y el 11 para Bachillerato. El curso escolar 2026-2027 en Cantabria dará inicio el 8 de con la vuelta a las aulas del alumnado de Infantil y Primaria. Los de ESO y Bachillerato se incorporarán al día siguiente, el día 9. En Castilla y León, el periodo lectivo dará comienzo el 9 para los alumnos de Infantil, Primaria y Secundaria (en este último caso, los que se encuentran escolarizados en centros de Primaria). El día 15 lo harán el resto de los de la ESO y Bachillerato (excepto los de Bachillerato a distancia, que lo harán el día 22). En la Comunidad de Madrid volverán a las aulas el día 7 los alumnos de Infantil, Primaria y Educación Especial. Un día después, el 8, lo harán los de la ESO y Bachillerato. Por último, las clases en la Región de Murcia comenzarán el 8 de septiembre para el alumnado de Infantil y Primaria, mientras que el 10 de septiembre arrancarán las actividades lectivas para el de la ESO y Bachillerato.

VUELTA AL COLE CON CALOR

La vuelta a las aulas se producirá con altas temperaturas en amplias zonas del país, de acuerdo con la Agencia Estatal de Meteorología (AEMET). En concreto, el portavoz del organismo estatal, Rubén del Campo, ha

indicado que habrá máximas superiores a 36°C el lunes y el martes en el este, centro y sur de la Península, así como en Baleares. Además, en el Guadalquivir se superarán los 40°C. Eso sí, el lunes habrá un descenso notable en las comunidades cantábricas y cuenca del Ebro, pero los valores se recuperarán al día siguiente. El miércoles podría haber un descenso térmico en amplias zonas. Aunque se seguirían registrando temperaturas superiores a las normales para la época ya no serían tan extremas.

INCERTIDUMBRE ENTRE LAS FAMILIAS CEUTÍES

La vuelta de alumnos a las aulas acumula muchos frentes abiertos. Uno de ellos es Ceuta, donde el curso escolar empieza el día 8. En declaraciones a Europa Press, profesores y familias han manifestado su incertidumbre, temor y desconfianza ante las medidas propuestas por el Ministerio de Educación debido a la situación migratoria en la ciudad autónoma.

Éstas incluyen un plan de refuerzo de la seguridad. Además, Educación ha propuesto que haya un acompañamiento policial en las diferentes rutas escolares y en las entradas y salidas de los centros, así como un refuerzo de la seguridad en las inmediaciones de los colegios durante las tardes y las noches para que no entre personal no autorizado en esos edificios. La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, viajará a Ceuta la próxima semana coincidiendo con el inicio del curso escolar. Asociaciones de padres y estudiantiles ya han augurado absentismo de cara a los primeros días en las aulas.

HUELGAS EN MADRID, CATALUÑA, COMUNIDAD VALENCIANA Y MÁS

Diversos sindicatos han avanzado huelgas en varias comunidades autónomas (CCAA) de cara al inicio de las clases. Por ejemplo, Ustec·Stes y CGT Ensenyament impulsan una huelga docente para el día 8, jornada en la que vuelven a las aulas los alumnos catalanes. La consellera de Educación y FP de la Generalitat catalana, Esther Niubó, se reunió el pasado jueves con las entidades. En la Comunidad Valenciana, los sindicatos docentes han convocado manifestaciones en Valencia, Castellón y Alicante para el día 12 tras la suspensión el 11 de junio de la huelga indefinida en la enseñanza pública no universitaria de la Comunidad Valenciana. Por su parte, El 'president' de la Generalitat valenciana, Juanfran Pérez Llorca, considera que el nuevo curso escolar "debe empezar" con "normalidad" y ha reclamado "preservar y garantizar siempre la educación de los jóvenes". Además, hay prevista en Madrid una huelga indefinida en la educación pública no universitaria a partir del 14 de octubre. Sindicatos y organizaciones educativas le han enviado una carta a la consejera de Educación, Ciencia y Universidades del gobierno autonómico, Mercedes Zarzalejo, para "negociar" y evitarla. Por su parte, Zarzalejo ha subrayado esta semana que los compromisos educativos adquiridos con los sindicatos se cumplen "a rajatabla" y ha tildado la huelga prevista por los mismos de "política e innecesaria". Asimismo, trabajadoras de escuelas infantiles han vuelto a manifestarse esta semana en la Puerta del Sol, frente a la sede del Gobierno regional, para reclamar "salarios dignos" y una bajada de ratios. La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) ha señalado esta semana que "buena parte" de los problemas que afectan al sector tienen un denominador común: la necesidad de una financiación "suficiente" por parte de las Administraciones.

Por otro lado, ha avanzado que seguirá trabajando para conseguir avances en las condiciones laborales y salariales de los trabajadores, docentes y no docentes, además de abordando cuestiones pendientes como la clasificación profesional, la reducción de la carga lectiva en la enseñanza concertada y las reivindicaciones del Personal de Administración y Servicios (PAS).

MÁS DE LA MITAD DEL ALUMNADO EN RIESGO, SIN ACCESO A BECAS COMEDOR

Por otro lado, la ONG Educo ha vuelto a denunciar que 1,2 millones de niños, el 54,7% del alumnado en situación de riesgo de pobreza o exclusión, no tienen acceso a becas o ayudas para poder ir al comedor, algo que la ONG lo considera parte del derecho a la educación y una herramienta clave para reducir la pobreza infantil. Esta es la principal conclusión a la que ha llegado la organización en su informe 'Vuelta al cole, ¿vuelta al comedor?', publicado con motivo del inicio del curso escolar. "Más de 2,2 millones de niños, niñas y adolescentes que van a la escuela están en riesgo de pobreza o exclusión, pero las becas y ayudas al comedor escolar solo llegan a 981.000", denuncia Educo.

HASTA 1.849 POR HIJO DE GASTO

Estudios de la plataforma Idealo y la Asociación Española de Consumidores avisan de que el gasto medio de la vuelta al cole oscilará entre los 505 y los 1.849 euros por hijo según la tipología del centro educativo y la comunidad autónoma. En el caso de Cetelem, calcula que el gasto medio previsto por las familias de cara al próximo curso escolar se sitúa en 478 euros, es decir, un 12% más que en 2025, cuando estaba en 425.

Un conflicto que no cesa: el último curso de “la legislatura del profesorado” arranca entre huelgas y protestas docentes

Tras la pausa del verano, el profesorado recibe el nuevo curso en las calles para reivindicar mejoras en sus condiciones y las del sistema, mientras el Ministerio de Educación trata de sacar adelante los próximos meses las reformas que prometió para este ciclo: ratios, horas lectivas y oposiciones son las prioridades

Daniel Sánchez Caballero. 06/09/2026

Primero va a ser Catalunya, con un día para empezar. Le seguirá Madrid, con fecha de principio, pero no de fin. Luego Andalucía, quizá la Comunitat Valenciana, Cantabria, Aragón... El curso educativo comienza esta semana en toda España exactamente como terminó el pasado: entre huelgas convocadas en algunas comunidades, protestas que podrían desembocar en más paros en otras y con un gran descontento generalizado entre los docentes. Mientras, el Ministerio de Educación trata de aprobar mejoras en sus condiciones laborales para que “la legislatura del profesorado”, como la han llamado las dos ministras que ha habido desde las últimas elecciones, sea algo más que un eslogan.

Los sindicatos educativos llevan meses, si no años, advirtiendo del deterioro de las condiciones en que se ejerce la docencia y el impacto que tiene en la salud mental del profesorado. El aumento de la diversidad en las aulas, derivado de la creciente presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo —que a su vez se explica en parte por la mejora de los sistemas de detección y diagnóstico—, junto a una ley educativa, la Lomloe, que exige una atención personalizada —y su subsiguiente burocracia en forma de informes personales “en cada paso que das”, denuncian los docentes—, han formado un cóctel explosivo que ha llevado a los profesionales al límite.

En menos de 20 años (desde 2007 hasta 2025), el porcentaje de docentes que dice vivir su profesión con indiferencia ha pasado del 2 al 38%, según un estudio reciente de la Fundación SM. El profesorado siempre rehúye ese mantra de que haga falta vocación o vivir la docencia con pasión para ejercer y ser un buen profesional, pero el dato es indicativo de la degradación del sector en los últimos años.

Las ratios de alumnado por clase, los salarios, las horas lectivas, la falta de especialistas (profesorado de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), el trato preferente en algunas comunidades que recibe la escuela concertada, la burocracia que aplasta... Las reivindicaciones, transversales a casi todas las comunidades, se agolpan. Y las comunidades siguen sin resolver la alta tasa de interinidad, situada de manera casi crónica entre el 25% y el 30%, según calculan algunos sindicatos, porque no existen datos oficiales.

Además de ver cómo no llegan los recursos que necesitan, los docentes no se sienten valorados ni respaldados por la sociedad, pese a que cada vez les toca asumir más tareas, desde controlar el uso de los móviles hasta vigilar las autolesiones o el acoso escolar. Lo resume Rosa Rocha, directora del IES Guadarrama, en Madrid: “Tienen que cuidarnos un poco más, especialmente algunas familias. A fin de cuentas estamos educando a sus niños, hacemos un muy buen

El aumento de la complejidad

CCOO trató de poner cifras a ese aumento de la diversidad: el conjunto del alumnado con necesidades educativas de algún tipo se ha incrementado por encima del 75% en seis años y ha pasado de suponer un 7,59% del total al 13%, según un cálculo conservador. CSIF estima que, en total, hay 1,2 millones de estos estudiantes, el triple que hace 15 años.

Y, mientras eso pasaba y las clases se complejizaban, la partida destinada a atender esta creciente diversidad subía un 31%. No hace falta ser matemático para observar que las cuentas no salen y el déficit lo paga el profesorado, vienen a explicar los responsables sindicales.

Los docentes exigen dinero, pero más para el sistema que para ellos mismos (que también). La mayoría de las reivindicaciones del curso anterior, como las de este, incluyen una mejora salarial, pero en Catalunya, donde las protestas se extendieron durante todo el año, los docentes rechazaron una subida de 600 euros mensuales en tres años porque no venía acompañada de otras medidas que alivien su carga y les permita trabajar mejor.

Retomarlo donde se dejó en junio

Durante el pasado curso, al menos diez autonomías vivieron protestas docentes de diferente magnitud. En alguna, como la Comunitat Valenciana o Madrid, con una intensidad nunca antes vista.

Abrieron fuego en Madrid las educadoras de Infantil, que empezaron en abril una huelga indefinida que aún se mantiene. Estas docentes son las más precarias de toda la educación y además están en un sector atomizado, con realidades muy diferentes en función del tipo de escuela en el que se trabaje: las públicas ofrecen condiciones considerablemente mejores que las privadas, donde las nóminas apenas superan el Salario Mínimo Interprofesional (SMI). A partir del 14 de octubre se les unen el resto de compañeros de la educación no universitaria: más de una docena de organizaciones, incluidos varios de los principales sindicatos y asambleas docentes y de estudiantes, han convocado un paro indefinido ante la degradación de la educación pública.

En la Comunitat Valenciana los docentes fueron el pasado curso a un paro indefinido que mantuvieron durante cinco semanas consecutivas. Llevaron al límite a la Generalitat, aunque la ruptura de la unidad sindical por parte de ANPE y CSIF fue un torpedo en la línea de flotación de la protesta, que entró en pausa hasta este curso.

El profesorado catalán también forzó el pasado curso a su Generalitat con varias jornadas de paro no consecutivas y, sobre todo, manifestaciones de dimensiones no registradas en muchos años en este sector. El Govern trató de negociar, pero sus propuestas fueron rechazadas por insuficientes y los docentes volverán a las calles de nuevo este mismo viernes 11 de septiembre.

A ellas se sumará Andalucía, donde ya se ha convocado un paro general para el próximo 11 de noviembre contra el “desmantelamiento” de la educación pública en la región. Cantabria, Aragón, Balears, Castilla y León y Navarra también tienen previsto algún tipo de protesta para arrancar el curso, que no se descarta que escale a huelga.

El sindicato CSIF, uno de los principales del sector, ha anunciado una campaña de movilizaciones durante el mes de septiembre por el “abandono que sufre la educación pública por parte del Gobierno y las comunidades autónomas”, que, advierte la organización, podría desembocar en convocatorias de huelga.

La vía del Congreso

Mientras los docentes expresan su frustración en la calle —dirigida contra sus gobiernos autonómicos, que tienen las competencias educativas—, el Ministerio de Educación, que dirige Milagros Tolón, intenta sacar adelante varias medidas destinadas a mejorar su situación y que, en conjunto, deberían formar algo parecido a un estatuto docente. Este elemento es una de las principales reivindicaciones de las organizaciones sindicales desde hace años: una norma que regule y organice la carrera docente desde la entrada (el sistema de oposiciones) hasta la jubilación, pasando por promociones, cuerpo profesional, condiciones laborales, como ratios y horas lectivas, etc.

Pero ante la previsible dificultad de sacar adelante una norma tan completa, el anterior equipo ministerial decidió afrontarlo por partes. Así, se han creado varios grupos de trabajo sobre diferentes aspectos que van avanzando en paralelo. Educación decidió empezar por las horas lectivas semanales—de clase efectiva en el aula— y las ratios, que deberían ser las primeras en aprobarse.

Parte de ese camino ya está andado. A partir de este mes de septiembre, informa EFE, el proyecto de ley que reducirá el número de alumnos por clase en primaria y secundaria —máximo 22 y 25, respectivamente, desde los actuales 25 y 30— y reducirá la jornada docente —topes de 23 horas y 18 horas, respectivamente, desde 25 y 20— retoma su tramitación para continuar con la presentación de enmiendas, debate y votación. Pero esta ley requiere de mayoría para ser aprobada tanto en el Congreso como en el Senado y el trámite podría complicarse en un año electoral.

Probablemente, antes de eso, el Ministerio va a acometer la rebaja de las ratios de Infantil y Bachillerato, etapas no obligatorias y que se regularán en un Real Decreto que no necesita pasar por el Congreso. Educación propone bajar las ratios de Infantil (cuatro bebés por educadora en aulas para menores de un año, seis bebés en clases de uno y dos años, ocho en las de dos y tres años y 22 de tres a seis años), de Bachillerato (a 30 alumnos por profesor, desde 35) y de FP básica (tope de 15 alumnos). También podría incluir que el alumnado con necesidades específicas cuente doble y un aumento de los recursos para la orientación y para el coordinador de bienestar.

EL PAIS

El ‘vacío de poder’ que influyó en el fiasco de las pruebas PISA en Cataluña

La existencia del Consejo Superior de Evaluación tocaba a su fin en abril de 2025, cuando el Govern decreta el inicio de actividad de la nueva Agencia, que lo sustituiría

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 06 SEPT 2026 - 05:30 CEST

El Consejo Superior de Evaluación, el organismo en Cataluña que gestiona las pruebas de evaluación, entre ellas PISA, se encontraba en un estado de “vacío de poder” y prácticamente “desahuciado” en el momento de preparación y gestión de estos exámenes. Así lo admiten varias voces próximas al organismo consultadas por este diario, que además añaden que la transición a la actual Agencia de Evaluación “no se hizo correctamente”. De hecho, la realización de las pruebas -entre marzo y mayo de 2025- coincidió con los derechos de puesta en marcha de la agencia. “La situación era un despropósito, es normal que al final sucediera algo”, añade un exmiembro del Consejo.

Las pruebas de PISA han vuelto a llenar titulares antes de su publicación, que será este martes, debido al increíble error durante su proceso de preparación: Cataluña dejó fuera un 23% del alumnado seleccionado -por no conocer el idioma o tener dificultades de aprendizaje-, cuando solo podía excluir un máximo del 5%. Según las explicaciones ofrecidas por la consejera de Educación, Esther Niubó, el problema radicó en dos elementos: las instrucciones que se dieron a los centros fueron incompletas -se obvió el detalle de ese porcentaje máximo- y las reiteradas alertas de la organización no fueron atendidas por el personal del Consejo Superior de Evaluación.

El porqué de esta desatención es lo que no se ha explicado, pero algunas voces apuntan a la situación interna de este organismo habría contribuido. “El Consejo vivía un proceso de decadencia progresiva, acentuada desde la destitución de su último presidente”, apunta un exmiembro. Carlos Vega fue el último presidente del Consejo, aunque su etapa también fue polémica y acabó su mandato cesado en enero de 2024 por el Govern de ERC por su mala gestión, precisamente, del fiasco de las últimas pruebas PISA. Entonces se decidió iniciar la conversión del Consejo en una Agencia de Evaluación, con nuevas funciones, pero durante casi un año y medio estuvo con una presidencia interina, que recaía en el director general de Currículo. En abril de 2025, en plena realización de PISA, el Govern publica el decreto de inicio de actividad del nuevo organismo y se nombra a su directora.

La actual responsable de la Agencia, Núria Planas, asegura que en ese momento no contaba ni con estructura ni personal y que, en la práctica, no empezó a estar activa hasta julio, aunque todavía se encuentra en proceso de construcción, incorporando el *staff* técnico. La Agencia cuenta con una plantilla renovada, formada por especialistas en estadística y evaluaciones, más profesionalizadora, dejando atrás la etapa del Consejo donde la mayoría eran técnicos docentes, es decir, profesores en comisión de servicios que dejaban las aulas un tiempo para incorporarse al organismo de evaluación. “No solo se trata de un cambio de nombre, se están cambiando los perfiles técnicos y científicos y las metodologías”, defiende Planas.

Con todo, todas las voces consultadas coinciden en que la situación del Consejo no era la más adecuada para afrontar la complejidad de las pruebas. “Había un vacío de poder. El Consejo fue decapitado y muchos de los técnicos, que tenían mucha experiencia, se fueron marchando y fueron sustituidos por otros que no controlaban los procesos, y no hubo ningún traspaso. Entonces, sin presidente ni cuerpo técnico que dominara el tema, cualquier cosa podía pasar”, explica una fuente cercana al organismo. Las diferentes voces consultadas también apuntan a que la transición entre organismos “no se ha hecho correctamente”. Sin una continuidad clara, el riesgo es que la gestión del problema quedara en tierra de nadie. “No se creó el clima adecuado ni se dio la importancia que requerían las pruebas, sea porque unos tenían un pie afuera y otros porque estaban entrando”, apunta la fuente próxima al Consejo.

Voces conocedoras de los procesos de evaluación explican que normalmente el presidente del Consejo, junto con los técnicos y la inspección realizan un control y seguimiento cercano sobre su preparación, resolviendo las dudas que surjan de los centros y comprobando que todo vaya bien. “Si la directora general de Currículo cogió esta función [como presidenta accidental del Consejo] como una tarea más, a lo mejor descuidó el control que debía hacer”, plantean. El pasado lunes, Niubó no entró a valorar cómo influyó esta situación del Consejo en el conflicto. “La responsabilidad es del Departamento, pero el Consejo no supo o no pudo informar del error”.

Ceses simultáneos

Casualmente, esta directora general y su superior, la secretaria de Mejora Educativa, lidiaban en ese tiempo también con la polémica reforma del currículo de bachillerato, que ha supuesto la fusión de las asignaturas de Física y Química, así como la de Biología con Geología y Ciencias Ambientales, medidas muy criticadas por los docentes. Ambos altos cargos del Departamento fueron cesadas el mismo día, en octubre de 2025, pocos meses después del incidente con PISA.

En ese momento de *impass*, los centros también estaban realizando las pruebas de evaluación que impulsa tanto la Generalitat -que solo realizan un número limitado de escuelas- y las del Gobierno central -censales, las hacen todos-, tanto en primaria como en ESO. ¿Y por qué solo ha habido incidencia con PISA? Los motivos pueden ser varios, ya que esta prueba internacional es la única que contiene un porcentaje máximo de exclusión de alumnos y los centros seleccionados para realizarla son diferentes para cada edición, así que no conocían este detalle, y tampoco se les explicó. Pero tampoco es del todo verdad que no hubiera incidentes en el resto de evaluaciones. Un director pone como ejemplo las pruebas orales de castellano y catalán. “La idea inicial es que los alumnos se conectaran a una pantalla y los evaluara un técnico. Era un despropósito”, asevera. Finalmente, tras las quejas de docentes, se realizaron presencialmente con el profesor del mismo centro.

Niubó explicó el lunes que las alertas sobre el error de la muestra de Pisa no saltaron en Via Augusta hasta marzo de 2026, cuando el Ministerio de Educación informa que los resultados de Cataluña no serán válidos debido a este incidente. Entonces, se inició una investigación interna que, hasta el momento, ha supuesto la apertura de tres expedientes disciplinarios a dos extécnicos funcionarios del Consejo y un ex alto cargo responsable del organismo. El mismo día se anunció el cese de la *número dos* del Departamento, la secretaria general Teresa Sambola, aunque la consejera lo desvinculó del caso.

Con todo, lo sucedido ha sorprendido a propios y extraños, y en especial a expertos en las pruebas, como Francesc Pedró, catedrático de la UPF y analista de políticas educativas en la OCDE durante 10 años, quien admite que “nunca había oído hablar de una exclusión del 23%”. Tampoco entiende por qué los técnicos del Consejo no detectaron ni avisaron del exceso de alumnos excluidos. “Los centros envían la lista al Consejo y de aquí a Madrid, y fue el Ministerio quien lo detecta, lo que muestra dejadez del Consejo que no revisó la lista, a lo mejor por el momento de transición en que vivía”.

Joan Mateo, que presidió el Consejo Superior de Evaluación de 2009 al 2021 encuentra insuficientes las explicaciones dadas hasta ahora. “Los hechos son suficientemente graves como para descargar la responsabilidad en tres funcionarios, siempre hay algún responsable por encima. Y lo más grave es que sucediera sin que nadie tuviera consciencia. Si los técnicos no reaccionaban, ¿a nadie se le ocurrió avisar a alguien superior? Creo que hay algo que no se está explicando”, defiende.

Los resultados no se analizarán

La OCDE dejó claro -y así constará en el informe que se publique el martes- que los resultados de Cataluña no serían válidos y no se pueden tener en cuenta por este grave error en la muestra. Esto, en lo que se refiere a la muestra ampliada que paga Cataluña para contar con pruebas en medio centenar de centros. Con todo, los datos de Cataluña sí se incluirán y se usarán para realizar la media estatal. La Agencia de Evaluación y Prospectiva de Cataluña aseguró el viernes en un comunicado que tampoco realizará el informe detallado habitual en este tipo de casos, pero sí asegura que se podrán consultar los datos en bruto, que la OCDE publicará el martes para que los analistas puedan usarlos.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Los directores de centros alzan la voz: "Creemos en la educación pública, es lo que nos mueve, pero todo tiene un límite"

Cinco directores de centros de primaria y secundaria de la Comunitat Valenciana se enfrentan a un curso que comenzará "con todo el alumnado pero sin todo el personal ni los recursos"

Reclaman trámites más ágiles y tener vía directa con la Administración: "Pedimos las cosas más básicas del mundo y nos sentimos como si fuera un lujo asiático"

Marta Rojo. Alfons Garcia. València 06 SEPT 2026

“Ni por todo el oro del mundo me pondría donde estás tú”. Es una frase que ha escuchado más de una vez Efrén Moreno, director del CEIP Virgen del Rosario de Torrent de sus compañeros docentes que ven cómo empieza la jornada laboral con una cara y la termina con otra. Los directores de centros educativos de la Comunitat Valenciana enfrentan un inicio de curso que saben que será complicado. Ojalá, coinciden los cinco directores de colegios e institutos convocados por Levante-EMV, fuera solo por la huelga educativa ahora en suspensión desde final del curso pasado. Ya es septiembre y en los centros les sigue faltando personal - docente y no docente-, unas infraestructuras dignas, la suficiente climatización y, sobre todo, una vía directa con la Administración o un espacio para poder aportar ideas. “Tenemos ideas y necesitamos que se nos escuche”, aseguran. Y advierten: “creemos en la educación pública, es lo que nos mueve, pero todo tiene un límite”.

Es septiembre y ya están cansados, porque muchos de ellos han trabajado durante todo el verano. Es el caso de Bárbara Tomás, directora del CEIP Anna Lluch de Alfara del Patriarca. Su centro, ahora, está en barracones después de esperar cuatro años al Plan Edificant y es posible que comiencen las clases sin pantallas, internet, sin los patios arreglados o teléfonos fijos.

También ha pasado pendiente todo el mes de agosto Jorge Fuentes, director del IES Alameda de Utiel. Es su cuarto año como director, y su segundo año después de la dana que arrasó con su centro educativo. Desde entonces, el alumnado ha pasado tiempo repartido entre varias instalaciones, solo hace un mes que se ha adjudicado el diseño del que será el nuevo centro. “La estimación más optimista es que estrenaremos el nuevo edificio anexo en el curso 2029-2030”, lamenta.

Pero, más allá de las infraestructuras, que es uno de los temas que los directores consideran más urgentes, faltan muchas otras cosas en los centros. Sobre todo, personal. En el propio IES Alameda empezarán el centro con siete medias jornadas sin cubrir. Y el hecho de que sean medias, dice Jorge Fuentes, es una muestra de cómo están los ánimos en el centro. “Llevamos dos años trabajando durísimo y están empezando a tener consecuencias, parte del profesorado ha decidido pedir una reducción de jornada”, explica.

Un septiembre "con todo el alumnado pero sin todo el profesorado"

"Empezamos el curso con todo el alumnado pero sin todo el profesorado", añade, por su parte, Carlos Justo, director del CEIP San Juan Bautista de Torrent y portavoz de la Associació de Directores i Directors d'Escola Pública del País Valencià. "Debería cumplirse que el día 1, o incluso 2 o 3 de septiembre esté todo cubierto, pero no es así, de forma que empezaremos el día 9 con dos, o tres, o cuatro, personas menos", lamenta. Las adjudicaciones tardías de plazas hacen que se apure el plazo de incorporación, incluso hasta el propio día de inicio de curso. "Muchas veces los procedimientos de personal carecen de lógica y visión pedagógica", indica.

No solo afecta a los claustros, sino al resto de personal que hace funcionar los centros. Por ejemplo, esos procedimientos largos y complejos han dejado al IES Ramon Llull de València con una baja de una profesional de la limpieza sin cubrir más de un año. Eva Bisquert, directora, sabe bien lo que es sufrir la falta de personal. "El año pasado, el equipo directivo, de tres a cuatro de la tarde, cogíamos la escoba, los productos de limpieza y el insecticida y nos poníamos a limpiar porque, si no, nos iban a salir ratas", denuncia. "Los directores pedimos a la Conselleria las cosas más básicas del mundo y nos sentimos como si fuera un lujo asiático", añade.

Y esa falta de personal tiene especiales consecuencias sobre el alumnado con necesidades educativas especiales. A Efrén Moreno, director del CEIP Virgen del Rosario de Torrent, le gusta definir a su centro como "un centro de colores". "Tenemos mucha diversidad, 26 nacionalidades, un 50% de extranjeros y alumnos con todo tipo de necesidades, desde TEA hasta ceguera total", dice. Y lo que no tienen es todos los recursos necesarios para una inclusión real.

"Es complicado que te cojan el teléfono"

Todos ellos coinciden en que las cosas serían mucho más sencillas si tuvieran una vía directa para hacer llegar sus necesidades a la Administración. "Es complicado que te cojan el teléfono, que te contesten a los correos", lamenta Carlos Justo. A la Conselleria parece que se le olvida, dice, que son representantes de la Administración educativa en los centros. "Si llamamos es porque necesitamos algo urgente, y deberíamos tener una vía directa", considera. Si no la tienen es, añade, porque no se les toma en serio.

Coincide Bárbara Tomás: "Nos sentimos absolutamente abandonados en algunas cosas; antes nos cogían el teléfono, ahora ya no". Para los responsables de Educación, los directores de centros son, dice, "importantes", pero solo en cuanto a que solucionan "la papeleta". "Ven que vamos funcionando", añade. La misma definición hace Eva Bisquert: "somos funcionales pero no valiosos". Ella preferiría que Educación desterrara lo que considera "cinismo": decir que escuchará sus peticiones y que tomará nota de sus necesidades y no hacer nada. "Preferiría que nos dijeran directamente que no van a apostar por la educación pública", dice.

También Jorge Fuentes, en calidad de director de un centro de la zona dana, se ha sentido "utilizado políticamente". "Tanto a nivel municipal como autonómico", reconoce. En su caso, relata, una vez la directiva había encontrado una solución para reubicar al alumnado temporalmente pocos días después de la dana, el exconseller José Antonio Rovira fue a visitar Utiel y a "decir en rueda de prensa que qué bien se hacen las cosas aquí". "Se aprovechó de nuestro trabajo, de las noches que llevábamos sin dormir", lamenta. Ahora, cuando han pasado dos años y un cambio de cartera, han vuelto a planificar por sus propios medios una solución: aulas prefabricadas en el terreno de la pista de skate del polideportivo municipal. "Nadie nos ha dicho cómo se hacen las cosas bien", dice.

Reclaman "un cambio de interlocutores" en la negociación

Y toda esa acumulación de obstáculos acaba pasando factura. "Creemos en la educación pública, que es lo que nos mueve, pero todo tiene un límite", dice Fuentes. Los equipos, coincide Efrén Moreno, están formados por "personas que tiran porque les gusta la educación", pero que acaban quemadas, cosa que ya puede verse, asegura, en el crecimiento de las bajas por ansiedad o salud mental. "Urge empezar a pensar en soluciones", añade Eva Bisquert. Por eso Carlos Justo, en su doble papel de director y representante de los directores de Primaria, pide formación específica en salud mental y más recursos. "A nivel emocional estamos muy tocados porque es inevitable que nos llevemos los problemas a casa", resume.

"Los directores tenemos ideas y necesitamos que se nos escuche", pide desde el IES Ramon Llull Eva Bisquert. Solo reclaman, asegura, "mantener abierto un espacio de diálogo, hacer ver que algunos cambios son posibles aunque sin cambiar el sistema de arriba abajo". Comparten, por tanto, las reivindicaciones de los docentes en huelga durante el final del curso pasado aunque, dice Carlos Justo, es "evidente" que hay un problema en la mesa de negociación. "Necesitamos un cambio de interlocutores, porque los que hay no están funcionando", indica.

El salario, y esa subida progresiva de 200 euros brutos, están entre sus últimas preocupaciones. "A todos nos gusta estar bien pagados pero preferiría mil veces tener en el centro a tres personas más y ratios más bajas que 200 euros", resume Efrén Moreno. Para los directores, cualquier reivindicación debería conseguir, sobre todo, que pudieran hacer su trabajo en condiciones dignas. "En nuestro caso, que el alumnado y los claustros nos vean tranquilos, que podamos dar seguridad en el día a día de los centros", zanján.

ElPeriódico.com

Los cambios sociales desbordan el sistema educativo: "La escuela funciona con el imaginario de una sociedad que ya no existe"

Investigadores, familias y docentes a pie de aula reclaman un cambio de paradigma en la educación para dar respuestas a una nueva realidad social y a una juventud desorientada

Helena López. 06 SEPT 2026

El pasado curso escolar en Catalunya estuvo marcado por una veintena de huelgas y la vuelta al cole de este 8 de septiembre arrancará igual, con una huelga convocada por los sindicatos Ustec y CGT, que consideran insuficiente el acuerdo alcanzado por el Govern con Aspepc, CCOO y UGT para mejorar las condiciones de la educación y del profesorado. En un clima de crispación que no parece remitir, hay un diagnóstico compartido: existe un desajuste entre el sistema educativo y la realidad social del país. El propio president, Salvador Illa, reconocía en una entrevista en EL PERIÓDICO que la educación requiere "una reflexión a fondo" y aseguraba que el Govern está "dispuesto a abordar las reformas con una mirada a medio y largo plazo". Hablamos con expertos, docentes y familias para identificar los déficits del sistema y reflexionar hacia dónde deberían orientarse los cambios para mejorar la educación.

El sociólogo Andreu Termes, miembro del Grup de Recerca Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS) de la UAB, habla de una "crisis de sentido" de la escuela y pone sobre la mesa cuestiones clave, como la ruptura de algunos consensos sociales básicos: desde la autoridad del profesorado y el papel de la inmersión lingüística hasta el rol de la comunidad educativa como actor. Durante la lucha contra los recortes de 2008, docentes y familias formaban claramente un mismo frente y encarnaban esa "comunidad educativa" que hoy aparece muchísimo más desdibujada, en parte por el distanciamiento entre familias y profesores que provocó la pandemia.

El "sueño meritocrático", en crisis

El investigador apunta también a otra crisis, la del "sueño meritocrático". "Los modelos de éxito que tiene la chavalada no son escolares, precisamente. El mito del dinero fácil a partir de los youtubers ha erosionado el sueño meritocrático. En un momento de crisis como el actual -climática, bélica...-, la escuela no parece tener respuestas y los jóvenes se sienten desorientados en un contexto extremadamente difícil", prosigue Termes.

Sobre el impacto de los 'criptobros', el profesor de instituto Miquel Carceller añade que da la sensación de que "todo aquello que no sea pragmático e instantáneo no es útil". "Los chicos se preguntan de qué les sirve leer a los clásicos o aprender ecuaciones de segundo grado, si creen que pueden hacerse de oro vendiendo contenido en las redes sociales. Tendría que darse un cambio de paradigma para que la sociedad, no solo los chicos, porque al final los chicos reproducen lo que ven, comprenda por qué el conocimiento enriquece, por qué es necesario y cómo contribuye a formar personas capaces", sostiene.

En cuanto a medidas concretas a corto plazo, Carceller plantea cuestiones como reformular el Treball de Recerca de Bachillerato. "Tal y como está planteado, hoy en día no tiene ningún sentido. O lo eliminas o lo conviertes en otra cosa, que es lo que creo que sería útil; como hacer unas pequeñas prácticas de formación para conocer de primera mano cómo funciona una investigación, que es de lo que se trata. Tener que desplazarse a unos laboratorios, a una biblioteca, a una redacción o a una oficina y poder ver el día a día, siguiendo modelos que existen en otros países europeos, donde se promueven pequeños trabajos o prácticas durante el verano para que los menores de edad conozcan cómo funciona el mercado laboral", valora.

"La sociedad catalana se ha transformado profundamente en los últimos 20 años y el sistema educativo continúa operando con el imaginario de una sociedad de finales del siglo XX que poco tiene que ver con la actual. Hubo una gran proeza, que fue lograr incluir a todo el alumnado hasta los 16 años, pero ese sistema se construyó en un momento en que la sociedad catalana era más homogénea cultural y lingüísticamente, y más estable y tradicional desde el punto de vista social. Nuestro sistema estaba pensado para que cada día abriéramos las aulas con profesores, pero eso ya no es suficiente", inicia su reflexión la directora de investigación de la Fundació Equitat.org, Mònica Nadal.

"La estructura familiar tradicional se ha transformado profundamente y, con ella, también se ha debilitado la red de apoyo que rodeaba a muchos niños. Familias monoparentales, migraciones sin el respaldo de abuelos u otros familiares, pobreza infantil, viviendas compartidas y mayores niveles de estrés y ansiedad en los niños dibujan hoy una realidad mucho más compleja. Sin embargo, la escuela sigue funcionando, en parte, con el imaginario de que todos los alumnos cuentan en casa con estabilidad, acompañamiento y red familiar sólida", apuntala la investigadora.

A esta complejidad se suma la transformación digital y tecnológica del país, que "ha alterado profundamente el ecosistema del conocimiento". "Antes, los niños y niñas iban al instituto porque era el lugar donde aprendían cosas, el espacio del conocimiento. Pero eso, en los últimos 15 años, también ha saltado por los aires. La irrupción de internet y, más recientemente, de la inteligencia artificial, ha cambiado esa lógica. Ahora existe la sensación de que lo que te explica un profesor también te lo puede explicar Google o un tutorial de YouTube. Ha cambiado la forma de relacionarse con el conocimiento", prosigue Nadal, quien añade otro factor: hoy existe una mayor capacidad para detectar dificultades de aprendizaje, como la dislexia, y otros trastornos que hace dos décadas podían acabar expulsando de facto a muchos alumnos del sistema.

"Niños que hace 20 años la escuela expulsaba del circuito educativo en octavo de EGB ahora continúan escolarizados", detalla. Un avance que celebra, pero que, advierte, exige asumir esa mayor diversidad y dotar al sistema de los recursos necesarios para atenderla.

En ese sentido, entendiendo diversidad en un sentido amplio, no solo de origen, sino también cognitiva, emocional, social y económica, Nadal señala que la respuesta no pasa únicamente por reducir ratios, sino también por reforzar los equipos con educadores sociales y psicopedagogos, impulsar agrupaciones flexibles y extender modelos de codocencia. "No hay soluciones mágicas, pero sí margen para intervenir mejor. En Catalunya, además, el reto es especialmente intenso por el déficit de inversión acumulado, la rapidez de los cambios sociales y unos niveles elevados de desigualdad y pobreza", zanja.

Educación la atención en la era de la inmediatez

Josep Manuel Prats, presidente de la federación de asociaciones de familias FAPEL, reivindica la necesidad de educar la atención. "Recuperar esa capacidad en la adolescencia resulta mucho más difícil, por lo que el trabajo debería empezar desde infantil y primaria, educando desde pequeños en la concentración y la escucha", subraya Prats, quien añade que lo mismo ocurre con la convivencia.

"En una sociedad cada vez más individualista, la escuela también debe enseñar que somos interdependientes, que necesitamos a los demás y que las relaciones requieren cuidado, respeto y responsabilidad. Reforzar ese vínculo con el otro es también una forma de prevenir fenómenos como el ciberacoso", reflexiona el presidente de FAPEL, quien apuesta fuertemente por las tutorías compartidas. "Las familias van por un lado, la escuela por otro y el niño al final hace lo que le da la gana; si hay un trabajo compartido, entre familia, escuela y alumno, el impacto positivo es muy evidente", concluye consciente de que cada vez se le pide más a la escuela.

Así las cosas, "antes de todo", Meritxell Ruiz, secretaria general de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya (FECC), replantearía la idea de que "todo lo puede solucionar la escuela". "Ese es un grave problema con el que nos encontramos. Todos los problemas sociales han recaído sobre la escuela. Se nos pide dar respuesta a multitud de cuestiones: salud mental, pobreza infantil... La escuela tiene que poder dar respuesta a aquello que le es propio; cuando tenemos que dar respuesta a todo lo demás es cuando la escuela colapsa", plantea Ruiz, quien fuera consellera de Educación entre enero de 2016 y julio de 2017.

Dicho esto, la secretaria general de la FECC apostaría por una educación obligatoria hasta los 18 años, con itinerarios distintos en la etapa de los 15 a los 18, en función de lo que los alumnos quieran hacer después. "Por nivel de madurez, es mucho mejor llegar hasta los 18 que hasta los 16; y, para los jóvenes llegados de otros países que se incorporan al sistema ya en la ESO, cuantos más años permanezcan en el sistema educativo, más oportunidades de futuro tendrán", añade.

En cuanto a la cuestión de la madurez del alumnado -muy presente en el debate-, Termes puntualiza que "más que de inmadurez, hablaría de desorientación". El investigador, coautor del informe 'La planificación y la gobernanza de la FP: desigualdad territorial y justicia espacial', del 'Anuari de l'Educació a Catalunya 2026', recuerda que muchos jóvenes optan por el Bachillerato porque, a los 16 años, todavía no se sienten preparados para elegir, mientras los ciclos de grado medio continúan arrastrando el estigma de ser una opción para quienes "no valen para estudiar".

"Tiene mucho que ver con la doble red que sigue existiendo; una vía considerada legítima [el Bachillerato] y otra menos legítima [los grados medios]. En la FP han cambiado muchas cosas y algunos ciclos de grado superior sí han adquirido prestigio, pero otros prejuicios permanecen", reflexiona Termes.

El futuro del currículo

Hay opiniones diversas e incluso opuestas sobre qué medidas concretas tomar para mejorar este sistema desactualizado. Ignasi Fernández, secretario general del sindicato Professors de Secundària (Aspepc) urge a cambiar el currículum, y apunta a la Ley de Educación de Catalunya (LEC) y a la LOMLOE como detonantes del colapso. Su organización critica el actual modelo competencial y a la enseñanza "excesivamente transversal" y apunta a la necesidad de preservar las asignaturas y la especialización del profesorado; demanda que no comparta el resto de sindicatos del sector, que insisten en la necesidad de más recursos [el 6% del PIB recogido en la LEC] para poder aplicar las leyes vigentes.

Pese a esa falta de consenso sobre el currículum, sí hay acuerdo en otro punto: la necesidad de asentar desde la educación primaria los conocimientos básicos de Lengua y Matemáticas. Es la idea de "volver a los básicos", sobre la que se lleva reflexionando desde la publicación de los (catastróficos) resultados del último informe

(válido) de PISA. Algo que reclaman también con insistencia desde los institutos de FP, ya que el alumnado que llega, sobre todo, a los grados medios (aunque no solo) es el que más suele arrastrar esas lagunas, de ahí que sean tan altas las tasas de abandono en esos estudios.

EL MUNDO

Pánico autonómico al batacazo en el informe PISA, que examina toda la era Sánchez: "Vamos a volver a caer"

Ocho millones de estudiantes regresan a las aulas ante una evaluación que medirá el deterioro de la enseñanza durante la legislatura, con Cataluña y País Vasco maquillando la muestra

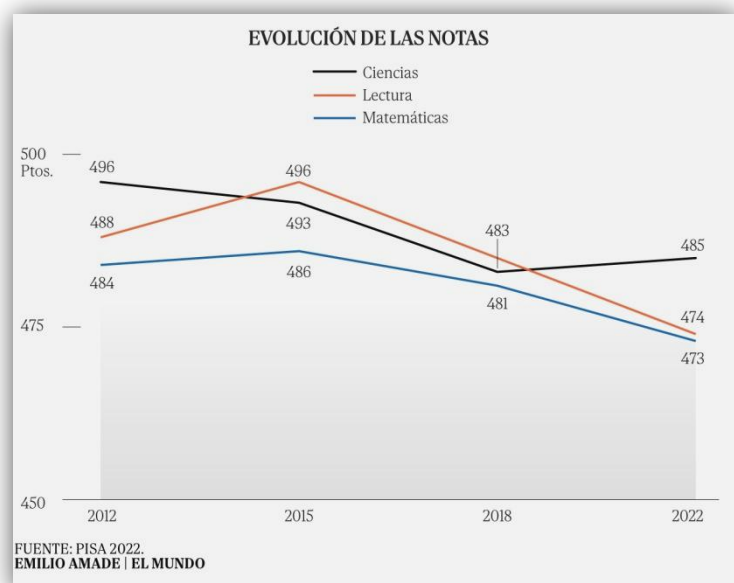
Olga R. Sanmartín. Madrid. Domingo, 6 septiembre 2026

Alrededor de ocho millones de alumnos protagonizan esta semana la vuelta a las aulas en toda España. Navarra ha sido la avanzadilla con el inicio de las clases el pasado viernes. Hoy le siguen los colegios de Madrid y el País Vasco y en los próximos días regresarán los estudiantes del resto de España, empezando mañana por Cataluña, Castilla-La Mancha, Aragón, Murcia, Cantabria y Ceuta. Comienza un nuevo curso marcado por la inseguridad que sienten las familias de la ciudad autónoma tras la avalancha de inmigrantes; por el malestar de profesores de toda España ante la insuficiente respuesta de la administración para unos centros cada vez más diversos y complejos en su multiculturalidad, y por el tira y afloja entre el Gobierno y los sindicatos en la reforma de la carrera docente. También es característico de este nuevo curso el miedo de las autonomías a un empeoramiento de los resultados académicos en el informe PISA, el estudio educativo más famoso del mundo, que la OCDE publicará mañana martes.

Esta prueba, que evalúa las competencias de los estudiantes de 15 años de 91 países en Lectura, Matemáticas y Ciencias (a las que en esta convocatoria se añaden Lengua Extranjera y Competencia Digital), va a suponer toda una reválida a la política educativa del Gobierno de Pedro Sánchez y a la aplicación de la Lomloe o Ley Celaá por parte de las autonomías (12 de ellas, con gobiernos en los que está el PP).

En la edición anterior, la de 2022, el Gobierno culpó de la caída de los resultados -los peores de la historia en Ciencias y Matemáticas- al cierre de colegios por el **Covid**. Pero esta vez tendrá que asumir sus responsabilidades por una ley que desde 2020 ha rebajado la exigencia al permitir, entre otras cosas, pasar de curso y obtener el título de la ESO sin límite de suspensos. Además, la cohorte de edad evaluada para PISA 2025 ya ha estudiado durante dos cursos con el currículo de la Lomloe, que promueve la reducción de los conocimientos concretos para priorizar las actitudes y relega la memorización mientras fomenta las aplicaciones prácticas.

Todo apunta a que este modelo, sumado al posible efecto que ha podido tener la generalización de las pantallas en el aprendizaje, no ha contribuido a elevar nuestra posición en PISA, que en la edición pasada ya quedó por debajo del promedio de la OCDE en Ciencias, por debajo de la UE en Matemáticas y por debajo de ambas en Lectura. Los gobiernos autonómicos consultados por este periódico andan intranquilos porque en junio los encargados de PISA les facilitaron una orientación técnica con alguna información embargada sobre sus propios territorios. Las comunidades no están autorizadas a difundir los resultados antes de mañana a las 9.30 horas, pero varias de ellas han comentado en *petit comité* que no han mejorado, sin entrar en detalles.



«Estamos preocupados, nuestra estimación es que habrá una bajada generalizada y que volveremos a caer casi todas las comunidades autónomas, al igual que los países europeos, salvo excepciones», señalan fuentes de una autonomía que tradicionalmente ha tenido buenas notas. El pronóstico en otros gobiernos regionales es

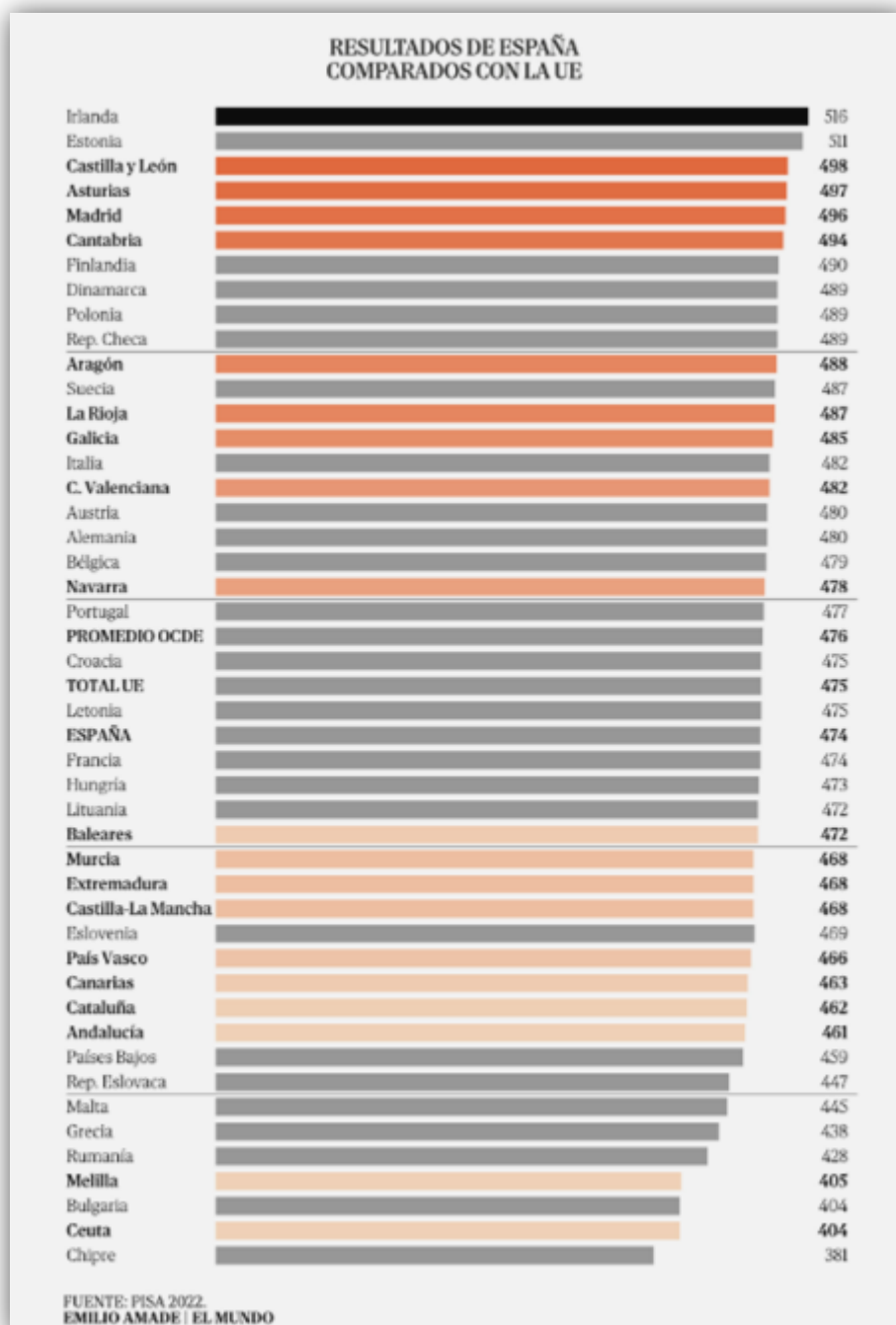
similar y hay ambiente de «nerviosismo» e «inquietud», según distintas fuentes, ante un nuevo pinchazo en esta prueba.

«Se espera un descenso importante en todas las comunidades y parece que tampoco la OCDE va a experimentar un rebote al alza», apuntan otras fuentes educativas. «Las hipótesis que se manejan son dos, compatibles entre ellas. La primera es que el cierre de colegios por el Covid haya cambiado la forma de ver la educación y aún queden algunas cicatrices: es probable que los alumnos arrastren lagunas porque los programas para recuperar la pérdida de aprendizaje no hayan sido efectivos. La segunda hipótesis es que una menor exigencia a los estudiantes, no sólo en España sino en otros países, provocada por haber dejado atrás la enseñanza tradicional de leer en papel, hacer ejercicios y dictados y escribir a mano, haya contribuido a empeorar los resultados. Este *facilismo* tendría el aroma de la Lomloe».

De todos los territorios de PISA, España es el país que tradicionalmente ha tenido una muestra de alumnos más abultada (alrededor de 30.000), porque cada una de las 17 autonomías interviene con una representación de estudiantes ampliada. Es, por tanto, de los que más paga por participar: el precio abonado por cada comunidad autónoma puede rondar los 200.000 o 300.000 euros, que se suma a una cantidad parecida que sufraga el Ministerio de Educación. Esto indica la importancia que en nuestro país se le da al estudio, que igualmente ha adquirido una gran relevancia social y mediática porque no ha habido hasta ahora otra evaluación estatal que permita hacer un diagnóstico del sistema y comparar los distintos territorios.

Todo ello produce presión a las autonomías, que hacen lo que pueden por salir lo mejor posible en la foto. Quien más lejos ha llegado ha sido Cataluña, excluida de esta edición por la OCDE por dejar fuera de la muestra al 23% de los estudiantes, precisamente los de peor rendimiento, cuando las normas no permiten una tasa de exención superior al 5%. Ahora ya sabemos que el Departamento de Educación dio una charla a los directores de los centros para explicarles el tipo de alumnado que podían dejar al margen del examen: los recién llegados que no dominaban el catalán o los valorados por el profesorado como «con discapacidad intelectual», categoría donde se incluía no sólo a los que tenían discapacidad física y psíquica sino también «emocional», un concepto lo suficientemente ambiguo como para excluir a alumnos de todo tipo. Lo que no especificó la consejería es que esta exención no podía superar el 5%, así que los directores quitaron a todos los alumnos que consideraron.

El Ministerio advirtió hasta siete veces a la Gene-



ralitat, que no corrigió la situació. Tampoco des-de Inspección se validaron las muestras, como se ha hecho en anteriores ediciones. A cambio, el Govern mantuvo el fallo oculto durante *15 me-ses* hasta que este verano, justo antes de las vacaciones, lo dio a conocer culpando en un primer momento a los directores de los centros

El pasado 31 de agosto anunció la destitución de la número dos del Departamento y la apertura de un expediente a tres funcionarios. Los datos de Cataluña no saldrán en el informe internacional, pero sí en el informe español, junto a una nota a pie de página que indicará que no son representativos de la realidad. Si hubieran hecho la muestra correctamente, los datos serían peores.

El País Vasco es otra región que también ha intentado ensombrecer los datos. Ha reducido al «mínimo» el tamaño de la muestra, cuando tradicionalmente ha tenido la más amplia de toda España, lo que impide que se pueda ir al detalle en algunas cuestiones, como los efectos de la política lingüística. En esta edición han participado 56 colegios con 2.310 alumnos, según las Cuentas del Sector Público de la Comunidad Autónoma de Euskadi. Es casi la mitad de centros y un 35% menos de alumnos en relación a PISA 2022.

Se da la circunstancia de que Cataluña y el País Vasco son las comunidades autónomas que más empeoraron en la pasada edición. En el caso del País Vasco, hizo un informe propio en PISA 2022, pero al final no quiso publicarlo. También decidió no participar más en el informe internacional PIRLS después de quedar en 2016 como la peor región de España. Es un apagón estadístico más sutil que el de Cataluña, pero que produce el mismo efecto: la ocultación del fracaso de dos sistemas educativos donde el aprendizaje se realiza mayoritariamente en una lengua distinta a la que el alumno habla en su casa. En un contexto demográfico donde cada vez hay más inmigrantes en las aulas que no dominan la lengua vehicular, PISA supone una bomba de relojería para la Administración.

Cataluña y el País Vasco han disparado de forma muy alarmante sus porcentajes de alumnos de 15 años que no alcanzan las competencias mínimas para desenvolverse en la vida, al tiempo que han reducido su tasa de alumnos brillantes. Es algo que ha ocurrido también en la mayoría de regiones y de países (salvo en los asiáticos). Finlandia, el paradigma de buen hacer educativo en los orígenes de PISA, allá por el comienzo de siglo, ha pasado de tener un 8% de alumnos de bajo rendimiento en 2009 a un 29% en 2022, mientras que los estudiantes sobresalientes finlandeses han caído del 22% al 9% en este tiempo, según alerta el filósofo y pedagogo Gregorio Luri, que explica que este problema se está produciendo también en España: «Uno de cada cuatro alumnos españoles está en las dos franjas inferiores de PISA 2022, lo que significa que no tienen las competencias mínimas, y esto es un desastre». La tendencia general de la mayoría de comunidades autónomas ha sido a aumentar el número de alumnos de bajo rendimiento mientras descendían los de alto rendimiento.

Todos los expertos saben que tener buenos profesores influye en los resultados de los alumnos, pero el Gobierno ha demorado todo lo que podido su reforma de la profesión. Y tampoco los partidos de la oposición han estado presentes en educación durante esta legislatura. Previsiblemente, y tras una bajada de las ratios en un proyecto de ley que ahora depende de un acuerdo en el Congreso, el Ministerio comenzará este mes a negociar la carrera docente, aunque nadie espera que la concluya porque estas reformas producen mucho desgaste y las elecciones están a la vuelta de la esquina. El malestar de los profesores, mientras, es más intenso que nunca y se avecina un otoño de protestas en Cataluña, Madrid o la Comunidad Valenciana, mientras CSIF ha llamado a movilizarse a nivel estatal. Para mañana se ha convocado huelga en las aulas catalanas.

europapress.es

La ONG Educo pide adaptar los colegios al cambio climático: "No se puede normalizar estudiar con temperaturas extremas"

MADRID 7 Sep. (EUROPA PRESS) - La ONG Educo ha reclamado este lunes que los centros educativos estén preparados para proteger la salud y el bienestar del alumnado y garantizar su derecho a aprender en condiciones adecuadas ante los fenómenos climáticos.

Por ello, ha demandado un plan nacional e integral para que las escuelas sean "seguras", adaptándolas a los retos que plantea el cambio climático, como olas de calor, fuertes ventiscas, inundaciones, incendios o temperaturas extremadamente frías. "Lo que no podemos hacer es normalizar que niños, niñas y adolescentes tengan que estudiar en aulas sometidas a temperaturas y condiciones climáticas extremas.

Tenemos que adaptar las escuelas a esta nueva realidad, y por ello pedimos escuelas seguras y resilientes que puedan ser un refugio para la infancia", ha denunciado la directora general de Educo, Pilar Orenes. Así se ha expresado en la semana en la que la mayor parte de los estudiantes vuelven a las aulas en España.

Según ha denunciado, el impacto de las temperaturas extremas no se limita al malestar físico. De hecho, el calor puede dificultar la concentración y el aprendizaje y afectar al bienestar del alumnado, especialmente cuando las aulas y los patios no están preparados para temperaturas tan elevadas.

Educo dice haber trabajado para elaborar una hoja de ruta de la implementación de este plan integral junto a administraciones competentes, expertos de diferentes campos, comunidad educativa y niños, niñas y adolescentes. "Hemos estado trabajando para llegar a una definición de escuelas seguras y tener un análisis de las necesidades y acciones que tendrían que ponerse en marcha", ha señalado.

Además, ha incidido en que España debería adherirse al Marco Integral de Seguridad Escolar (CSSF) 2022-2030 de GADRRRES en paralelo al desarrollo y la implementación de un plan nacional de escuelas seguras. "Este es el primer paso para luego desarrollar e implementar un plan nacional de escuelas seguras", ha recalcado.

EL PAÍS

El Informe PISA pone a prueba la educación de España

La mayor evaluación internacional, que toma el pulso a los conocimientos de los estudiantes de 15 años de medio mundo, se publica este martes

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 07 SEPT 2026

Este martes se publica el Informe PISA, la evaluación internacional más influyente, criticada por muchos profesores y otros expertos por simplificar el aprendizaje en la escuela, pero capaz de generar temblores en los despachos de los responsables educativos de medio mundo y de impulsar reformas de los sistemas de enseñanza, como sucedió en su día en Alemania o Dinamarca. La evaluación no será pública hasta este martes a las 9.30, pero distintas fuentes educativas admiten su preocupación por la evolución de los resultados, dado que el rendimiento español lleva cayendo dos ediciones seguidas y el contexto escolar se ha vuelto aún más complejo desde entonces. Estas son las principales claves.

Qué es PISA

El Informe PISA evalúa a estudiantes de 15 años en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. El estudio, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), una institución formada principalmente por los países desarrollados, empezó a publicarse en el año 2000 y lo ha hecho desde entonces con periodicidad trienal salvo en 2022, cuando se retrasó un año por la pandemia. La prueba ha ido ampliando su radio de acción y en esta edición han participado 760.000 estudiantes de 90 países y unidades territoriales más pequeñas, que participan al margen del Estado al que pertenecen, como Hong Kong o Macao. En España se han examinado 30.000 estudiantes.

La prueba busca, según la OCDE, comprobar si los adolescentes de un país cuentan, en el momento en que normalmente completan la enseñanza obligatoria, con "los conocimientos y las competencias esenciales para participar plenamente en la vida social y económica". Sus críticos argumentan que al centrarse en unas pocas competencias (que la OCDE está tratando de ampliar) PISA simplifica el análisis del aprendizaje y orienta reformas que dejan de lado, por ejemplo, el papel de la escuela como centro de formación de ciudadanía.

A diferencia de otras evaluaciones, como la Selectividad en España, los exámenes de PISA no preguntan al alumnado por un temario específico, sino que ponen a prueba lo que saben midiendo su comprensión lectora y su capacidad para resolver problemas. Las preguntas de PISA están estructuradas por niveles de dificultad. Los primeros se corresponden con las competencias que suelen aprenderse al final de la primaria, mientras que los más complejos exigen el tipo de conocimientos y madurez que se alcanzan, con suerte, en los últimos cursos de la ESO.

Los exámenes contienen preguntas ancla, que se repiten de unas ediciones y otras, lo que permite comparar el rendimiento del alumnado no solo entre países, sino con el del pasado.

Además de los exámenes, los estudiantes rellenan cuestionarios de contexto, con información personal, su entorno familiar, y su mentalidad, que el informe cruza con sus resultados. Los directores de sus centros educativos, que en España suman casi 1.000 entre públicos, concertados y privados, también contestan cuestionarios sobre la composición social de su alumnado, el clima escolar o los recursos tecnológicos con los que cuentan.

Las 17 comunidades autónomas españolas participan con muestra propia, lo que hace que al interés de la competencia entre países se sume la interna. Castilla y León ha encabezado las últimas ediciones. En esta edición, los datos de Cataluña no servirán para compararlos ni con otros territorios ni años, debido a que la Generalitat excluyó de la prueba al 23,2% del alumnado inicialmente seleccionado. La OCDE permite, como norma general, dejar fuera al 5% de los estudiantes por motivos como tener una discapacidad intelectual o un dominio muy pobre de la lengua. En 2022, los resultados catalanes en PISA fueron muy malos, lo que ha aumentado las suspicacias. La semana pasada, la Generalitat destituyó a la *número dos* del Departamento de Educación y abrió expediente a dos funcionarios y a otro ex alto cargo.

De qué hay que estar pendiente

Los resultados de España y de la mayoría de países acumulan dos ediciones seguidas de caídas. Lo hicieron en la de 2018 y de forma todavía más estrepitosa en 2022, lo que se atribuyó a la pandemia. Los resultados de 2025 (la edición lleva el año en que se hacen los exámenes, no de cuando se presenta el informe) mostrarán si lo sucedido en los últimos años ha sido una cuestión coyuntural o se trata de una crisis educativa más estructural.

Las señales de las dos ediciones anteriores son preocupantes especialmente en Occidente. Japón y Corea, los dos países asiáticos que forman parte de la OCDE, han mantenido más estabilidad, e incluso han mejorado un poco. Y encabezan la clasificación en PISA de los 43 países que forman parte de la OCDE o la UE. Es decir, sin contar con Singapur ni Taiwan, que de hacerlo se situarían en primer y segundo lugar (empatado con Japón), respectivamente. El país occidental con mejores resultados en 2022 fue Estonia.

A España le fue mal en esa edición, pero no se desplomó tanto como el resto, lo que se atribuyó a la rapidez en la reapertura de los centros educativos durante la covid. Eso le permitió igualar por primera el promedio de resultados de la OCDE.

Qué cabe esperar

Los expertos no son optimistas. El creador de la prueba y director de educación de la OCDE, Andreas Schleicher, comentaba hace un año que no creía que el bajón de 2022 respondiera solo a la pandemia, porque algunas señales venían de antes. Schleicher apuntaba entre los factores probables del declive la cantidad de tiempo que los adolescentes dedican a las pantallas, pero admitía que hacía falta más información.

Desde 2022, además, España y buena parte del mundo desarrollado ha visto aumentar la proporción del alumnado de origen migrante, que según muestra PISA tienen, en promedio, un rendimiento significativamente más bajo que los autóctonos por factores como el peor dominio de la lengua, la procedencia de sistemas educativos más débiles y su pertenencia a familias de perfil socioeconómico más bajo. Y este último es el factor externo que, según la investigación educativa, más influye en el rendimiento educativo.



Ortí: "Vamos a aplicar los acuerdos, pero también tenemos objetivos propios y los llevaremos adelante"

La consellera asegura que ha sido "imposible" llegar a acuerdos con los sindicatos en algunos puntos durante el verano

Remite ahora los bloques reivindicativos a las mesas de negociación ordinarias

Marta Rojo. València 7 SEPT 2026

"Esta Conselleria va a aplicar los acuerdos, porque esta Conselleria tiene palabra", ha asegurado la consellera de Educación, Carmen Ortí, sobre los pactos parciales alcanzados con algunos sindicatos a finales del curso pasado en el marco de la negociación para parar la huelga indefinida ahora suspendida. Aplicará los acuerdos, dice, pero tiene una agenda propia. La consellera ha añadido que el departamento también cuenta con "objetivos propios" que se llevarán adelante si no es posible pactarlos con las organizaciones sindicales, al considerar que la prioridad es "garantizar una educación pública de calidad".

Punto y final, por tanto, al menos de momento, a la negociación extraordinaria y a las maratónicas reuniones sobre cada bloque reivindicativo. Durante la rueda de prensa de inicio de curso, Ortí ha afirmado que las negociaciones continuarán en las mesas sectoriales que funcionan de manera ordinaria. Así ha sido durante el mes de julio, ha añadido. "Durante las mesas de negociación que se llevaron a cabo en el mes de julio se llegaron a concretar bastantes acuerdos", ha dicho.

"Cada vez estamos un poco más cerca de poder acordar determinadas cuestiones con las organizaciones sindicales", ha señalado Ortí, aunque ha lamentado que haya asuntos que resulten especialmente difíciles de consensuar y que cuestiones "puntuales" terminen bloqueando el conjunto de los acuerdos. "Sí que es verdad que finalmente nos encontramos con que hay determinados asuntos que parecen imposibles de negociar. Y, a pesar de que hemos avanzado en muchísimas cuestiones, por una cuestión puntual finalmente no se cierran los acuerdos", ha dicho.

¿En qué escenario negociador comienza el curso? La consellera cree que, por la parte sindical, no hay intención de negociar. "La hoja de ruta que, a lo largo de todo el verano, los sindicatos han estado trasladando es clara. Intersindical ha establecido claramente que va a continuar con las movilizaciones. La huelga está suspendida, pero no desconvocada", ha dicho. A su juicio, eso implica que "no tienen intención de negociar".

Durante las mesas de finales del curso pasado, ha denunciado además, "el documento de la Conselleria, que empezó con un folio, no paró de crecer y crecer con cuestiones que se habían aceptado y con propuestas realizadas por los sindicatos que habían sido incorporadas", mientras que las peticiones de los sindicatos "no hacían más que crecer y crecer". "Cuanto más se prolongaba la negociación, más cuestiones había sobre la mesa", ha añadido.

"Así es muy difícil que haya puntos de encuentro fácilmente. Cuando una parte únicamente incrementa sus peticiones y pide, pero no demuestra capacidad para acordar y encontrar términos medios, la verdad es que resulta bastante difícil", ha dicho. "Nuestra postura, como no puede ser de otra manera, está abierta al diálogo y a la negociación, recordando siempre que, en una negociación, ambas partes tienen que ceder y no imponer", ha zanjado.

Los servicios mínimos

Y en referencia al recurso estimado por la Fiscalía y presentado por el Consejo Sindical Obrero (CSO) que pide al Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat (TSJCV) la nulidad de parte de los servicios mínimos decretados por el Consell durante la protesta docente, la responsable de Educación también ha defendido que estos servicios mínimos fueran en muchos casos del 100% "para garantizar determinadas evaluaciones, titulaciones y pruebas académicas".

"Nuestros alumnos no podían quedarse sin ser evaluados", ha señalado. Según ha argumentado, una falta de evaluación "podría limitar la continuidad de sus estudios y su capacidad para concurrir en igualdad de condiciones con compañeros de otras comunidades autónomas".

La consellera ha mencionado específicamente las pruebas PAU, así como las evaluaciones vinculadas a promociones finalistas y procesos de titulación. "Los alumnos son los últimos que tienen que sufrir las consecuencias de una situación de discrepancia", ha afirmado. Y ha defendido además que la Conselleria actuaría de la misma manera si volviera a producirse una situación similar. "Lo volveríamos a hacer, porque no sería lógico que nuestros alumnos y alumnas no hubiesen podido participar en las pruebas PAU", ha concluido.

El Periódico DE ARAGÓN

Continúa el goteo de colegios que no harán extraescolares en Aragón tras el caso del IES Ítaca: nuevos centros se suman a la lista

La nueva regulación del Gobierno de Aragón exige a los centros educativos elaborar protocolos propios y ampliar seguros, una medida que el profesorado califica como un incremento innecesario de burocracia

Carlota Gomar. 07 SEPT 2026

A menos de 24 horas de que comience el curso escolar, los equipos directivos de los colegios aragoneses se reúnen para decidir qué hacen con las actividades extraescolares fuera del centro. Desde que el pasado 1 de septiembre los profesores volvieron a los centros, todavía sin alumnos, uno de los temas principales que han tratado ha sido la orden transitoria que el Gobierno de Aragón publicó a finales de agosto para empezar a regular estas actividades. Varios ya han decidido y comunicado que mantendrán, al menos por el momento, la suspensión de las extraescolares. El último en hacerlo público ha sido el IES Martina Bescós.

El curso pasado, más de 40 centros decidieron suspender este tipo de actividades después de que se conociera la imputación de dos profesores del IES Ítaca de Santa Isabel por un presunto delito de homicidio imprudente tras la muerte de un alumno en un viaje escolar a Bélgica en 2022. La desprotección que sienten los profesores llevó a que alzaran la voz y se plantaran hasta que el Gobierno de Aragón moviera ficha y adoptara las medidas necesarias para evitar esa indefensión jurídica que sienten y denuncian y que, aseguran, no resuelve la orden transitoria de Educación.

"Mayor carga burocrática"

Según el comunicado enviado por el IES Martina Bescós de Cuarte de Huerva, "la nueva regulación no responde a las demandas que el profesorado venía planteando respecto a la organización de estas actividades. Lejos de simplificar los procedimientos y aclarar las responsabilidades, entendemos que la orden supone una mayor carga burocrática para los centros y mantiene una importante responsabilidad sobre el profesorado y, especialmente, sobre los equipos directivos", explican.

Según el claustro, la normativa "hace todavía más complejo el proceso administrativo", al exigir más 'papeleo', y sus miembros subrayan la importancia que tienen este tipo de actividades para los menores. "El profesorado del IES Martina Bescós quiere dejar claro que esta decisión no cuestiona el valor educativo de las actividades complementarias y extraescolares", añaden en el comunicado, en el que admiten que lo que pretenden es

"llamar la atención sobre una situación que preocupa al profesorado y sobre las dificultades que la nueva regulación puede generar en los centros educativos".

No es el único centro que ya ha decidido que, por el momento, suspenderá las actividades extraescolares. Las razones son comunes en todos los centros: la normativa provisional no responde a las necesidades del profesorado y no garantiza su seguridad jurídica. Entre los centros que apuestan por suprimir las salidas fuera del centro por ahora están el CEIP Basilio Paraíso y el CPI Val de la Atalaya, en Zaragoza. Ambos ya adoptaron esta decisión a finales de curso. No fue el caso del CPI Valdespartera III, que las mantuvo hasta el final, pero que ya ha descartado retomar las actividades este nuevo año lectivo.

A finales de agosto, el Departamento de Educación, liderado por Carmen Susín, publicó una norma transitoria que dejaba por escrito que la responsabilidad civil corresponde a la Administración, salvo en casos de dolo, culpa o negligencia grave, cuando pasa a ser del profesor. Lo que no aclara es qué se considera negligencia grave ni qué otros grados de negligencia existen, y para clarificar dudas se remite al ordenamiento jurídico general.

La orden transitoria establece que el docente tendrá un descanso mínimo de 12 horas después de regresar de una actividad fuera del centro y antes de reincorporarse a su puesto de trabajo. También exige que en todas las salidas haya un mínimo de dos profesores responsables y, a partir de ahí, propone unas ratios orientativas. Sugiere, por ejemplo, que en Infantil haya un responsable por cada 15 alumnos y, en Primaria, uno por cada 23. En el caso de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (FP), sugiere un docente por cada 30 estudiantes y, en Educación Especial, uno por cada tres.

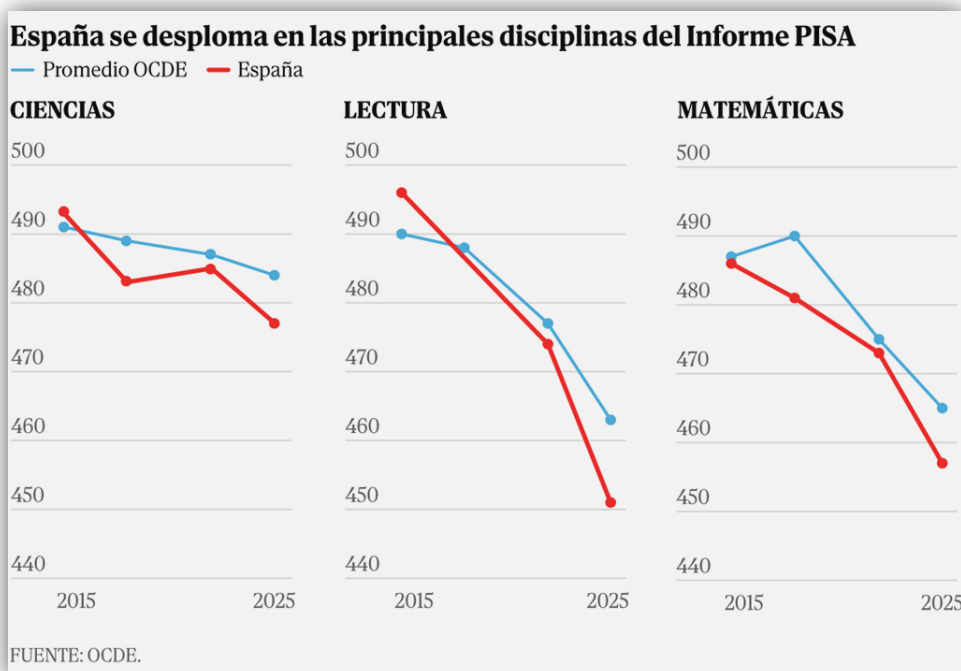
También incluye una nueva exigencia para los centros educativos: que elaboren sus propios protocolos de actuación para las salidas extraescolares y amplíen sus seguros complementarios de accidentes y asistencia en viaje. En definitiva, más 'papeleo' y burocracia.

EL MUNDO

Desastre educativo en España, con el peor resultado de su historia en el informe PISA: hasta dos cursos escolares de retraso respecto a Reino Unido

España cae 23 puntos en Lectura, 16 en Matemáticas y ocho en Ciencias. La OCDE advierte de las pantallas y pone como ejemplo el "trabajo duro" de los alumnos asiáticos "haciendo deberes"

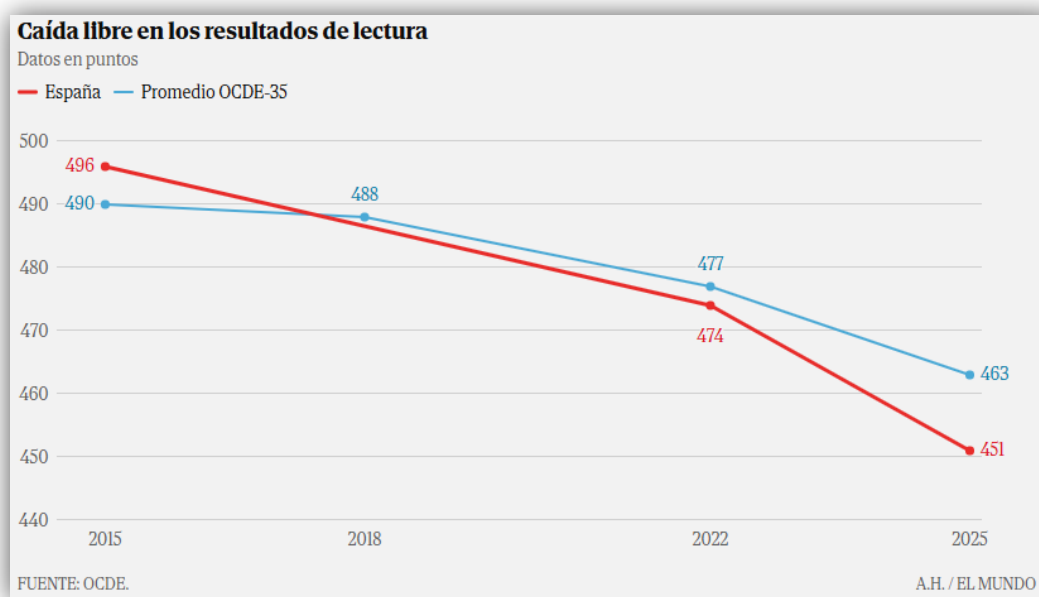
Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 8 septiembre 2026



España definitivamente ha tocado fondo en educación. Nunca desde que comenzó a realizarse trianualmente el informe internacional PISA, en 2000, nuestros adolescentes habían obtenido tan malos resultados en las tres competencias examinadas: Ciencias, Lectura y Matemáticas. La caída es general en la mayoría de países, exceptuando los asiáticos, pero nuestro batacazo es mucho más pronunciado que la media de los 90 territorios analizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Y coincide en el tiempo con la implantación de las políticas educativas del Gobierno de Pedro Sánchez, que han rebajado la cultura del esfuerzo y promovido la reducción de los conocimientos concretos para priorizar las actitudes, una combinación que parece no haber funcionado.

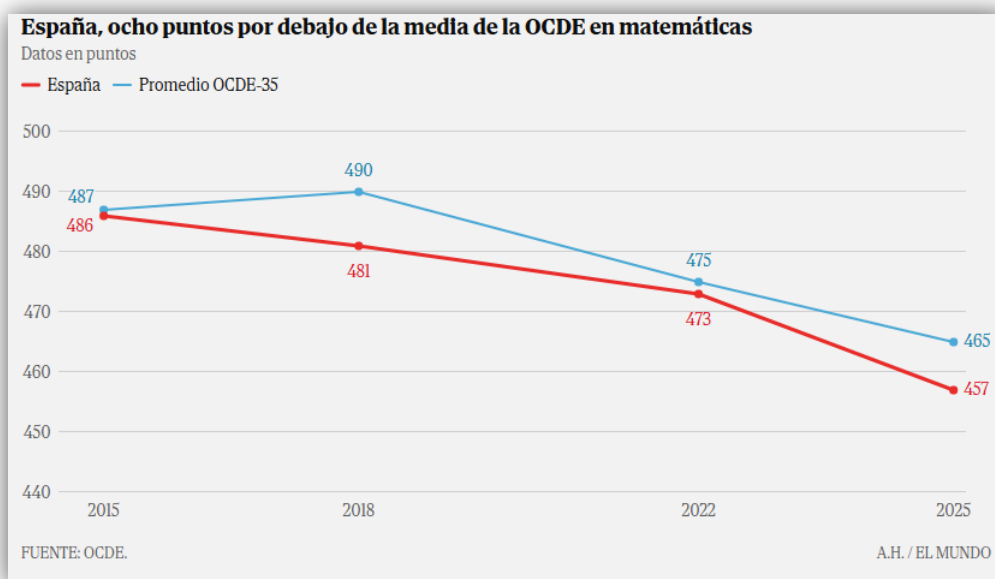
La OCDE ha publicado este martes su última edición del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, en sus siglas en inglés), una prueba que evalúa a los estudiantes de 15 y 16 años al término de la enseñanza obligatoria. Evalúa a 760.000 estudiantes de todo el mundo, 30.000 de los cuales están en España, el país con la muestra más amplia. Su objetivo es hacer una fotografía comparativa de las competencias que los estudiantes han adquirido y cómo pueden usarse en situaciones relevantes de la vida cotidiana. En España no tenemos otro examen que permita hacer comparaciones dentro y fuera de nuestro territorio. Por eso son tan importantes sus resultados "para orientar las políticas públicas", en palabras de Abelardo de la Rosa, secretario de Estado de Educación.

La tendencia ya era a una caída cada vez más preocupante desde hace una década, pero entre 2022, año en que se publicó el último informe, y 2025, el desplome ha sido mucho más pronunciado, según reconocen en el Ministerio de Educación, que ha hecho "autocrítica", pero enmarcan las malas notas dentro de un empeoramiento global de los sistemas educativos y de los efectos del uso de las pantallas, y especialmente el abuso de los teléfonos móviles, que habrían provocado que los alumnos lean menos que antes.



El desplome más intenso es de hecho, en Lectura, donde España, con 451 puntos, pierde 23 desde la anterior edición y se queda por debajo del promedio de la OCDE (461) y del total de la UE (459), que descienden 15 y 16 puntos respectivamente respecto a 2022.

Según las equivalencias establecidas por este organismo, 20 puntos equivalen a un curso escolar. Eso significa que nuestros alumnos quinceañeros van dos cursos escolares por detrás de los de Reino Unido (494): es decir, un español de 15 años tiene el nivel de lectura de un británico de 13 años.

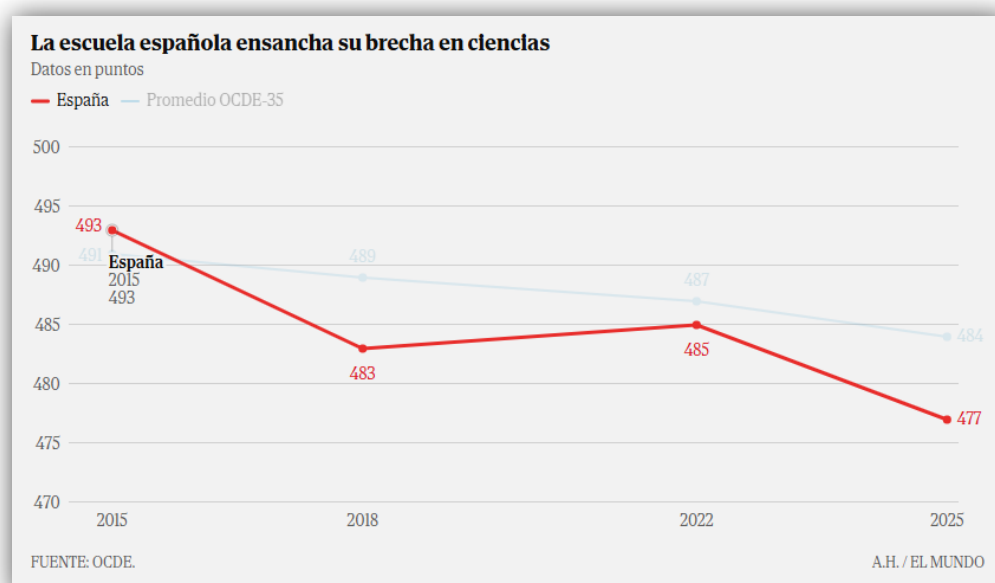


En Matemáticas también hay una caída significativa. España obtiene sólo 457 puntos, a mucha distancia por debajo del promedio de la OCDE y de la media de la UE (463). Es una pérdida de 16 puntos respecto a 2022, mientras la OCDE ha sufrido una reducción de nueve y la UE, de 11. En esta asignatura llevaríamos curso y medio de retraso respecto a Reino Unido (488).

Ciencias es la materia protagonista de esta edición del informe. Otros años estábamos en la media del conjunto de países, pero esta vez nos descolgamos, aunque es donde mejor quedan nuestros alumnos, con 477 puntos frente a los 482 de la OCDE y los 481 de la UE. La pérdida respecto a 2022 ha sido de 8 puntos, frente a los 3 de la OCDE y la UE. Vamos, igualmente, un curso y medio escolar por detrás de los británicos (511).

Los responsables del informe advierten que "los resultados de PISA 2025 fueron inferiores a los de PISA 2015, y se situaron entre los más bajos registrados hasta la fecha en España en las tres materias". Lucas Gortázar, director adjunto del *think tank* EsadeEcPol, define esta caída como "severa y muy grave". Ismael Sanz, responsable de Educación del *think tank* Funcas, opina que "es un retroceso importante, muy negativo, que nos debe llevar a una reflexión".

El *número dos* del Ministerio de Educación también reconoce abiertamente que "los datos no son buenos": "Los hábitos de lectura no han mejorado, por las pantallas, hay que pensar cómo recuperar la lectura pausada y comprensiva. Nos planteamos mejoras y abordaremos el asunto en la Conferencia Sectorial", admite.



Nuestro problema es claro, a juzgar por el análisis de la estadística: no aumentan los alumnos excelentes, pero cada vez tenemos más estudiantes de bajo rendimiento: jóvenes que no alcanzan las competencias mínimas para manejarse en la vida. En comparación con hace una década, la proporción de estos estudiantes mediocres aumentó 11 puntos porcentuales en Matemáticas, 15 puntos porcentuales en Lectura y 6 puntos porcentuales en Ciencias.

Precisamente, los países que mejor salen en esta evaluación (Japón, Estonia, Corea del Sur, Reino Unido...) son los que más alumnos excelentes y menos alumnos rezagados presentan. Un ejemplo: en Ciencias, España tiene un 4% de alumnos excelentes y un 24% de alumnos de bajo rendimiento. Es lo contrario a Japón: 17% de buenos estudiantes y 3% de malos estudiantes. Los alumnos españoles con bajo rendimiento son muchos más en Matemáticas (33%) y Lectura (32%), unos porcentajes que dificultan el aprendizaje del conjunto del aula e imposibilitan el avance de todo el sistema.

Esta ha sido constante en la última década que lastra nuestro rendimiento. Pero, además, hay novedades. Hasta ahora el nivel socioeconómico era un factor fundamental para predecir el rendimiento: a peor renta familiar, peores resultados. Sigue siendo así: los estudiantes de familias ricas salen mejor que las de familias pobres. Pero en esta ocasión el empeoramiento se ha producido sobre todo en las familias de rentas altas. "Llega a ser el doble, es algo inédito. Los malos estudiantes de rentas altas son los que más caen a nivel global", advierte Lucas Gortázar.

¿Por qué? Tanto Gortázar como Ismael Sanz creen que los alumnos de entornos favorecidos van a centros educativos "donde se utilizan más las herramientas digitales".

Al abuso de las pantallas atribuyen los técnicos de la OCDE el descenso de los resultados. El analista senior de la OCDE y responsable de la coordinación del estudio PISA, Tue Halgreen, explica que la caída "puede tener que ver con el desarrollo tecnológico de la última década" por "determinados indicios", como que "el declive empezó en torno a 2015, que es también cuando empezaron los teléfonos móviles a ser de uso masivo".

Halgreen defiende que "es importante distinguir entre utilizar dispositivos para el aprendizaje o para cualquier otra finalidad", pero, aun así, ve "patrones similares en distintos países a pesar de que se adoptan distintas decisiones en la misma época". Y el patrón común es el siguiente: "Cuanto menos tiempo se destina a móviles mejor es el rendimiento. La correlación se está haciendo cada vez más fuerte. Y las tareas específicas que dan problemas tienen que ver con la lectura de textos más largos: si tienen más de 400 palabras, que es lo que cabe en una pantalla, vemos más problemas".

NO SÓLO LAS PANTALLAS

En España el uso de las pantallas por parte de los alumnos no es muy grande, con una media de dos horas a la semana, cuando otros países tienen tres o cuatro horas. El tiempo que los estudiantes dedican a los dispositivos para cuestiones que no tienen que ver con el aprendizaje también es menor: 42 minutos al día frente a 66 minutos. Y, a pesar de ello, perdemos el doble de puntos que la media.

Sanz tiene claro que el empeoramiento no puede atribuirse sólo a las pantallas, sino a "un efecto del facilismo", que ha sido una tendencia en buena parte de los países europeos. En España, la Lomloe impuso desde el Covid y consagró a partir de 2020 una ESO menos ambiciosa, pues se permite obtener el título de cuatro maneras diferentes y se puede pasar de curso y graduarse sin límite de suspensos, al tiempo que pierden importancia las notas numéricas y gana peso la evaluación cualitativa.

Este sistema, en la práctica, ha multiplicado la burocracia de los profesores, a los que tampoco se les ha enseñado en detalle la nueva forma de evaluar ni cómo impartir un currículo donde se ha demonizado la memorización. Los docentes tienen que valorar las actitudes y los valores de los alumnos, que aprenden menos contenidos concretos. La cohorte examinada en PISA 2025 ha estudiado 3º y 4º de la ESO con el nuevo currículo.

"Yo no digo que sean importantes las competencias, pero se ha puesto un énfasis exagerado en ellas olvidando los conocimientos. Han perdido importancia la lectura, los dictados y el papel. España es un país que lo ha apostado todo a la equidad sacrificando la calidad. Y nos hemos quedado sin equidad y sin calidad", dice Sanz.

Abelardo de la Rosa niega, sin embargo, que la reforma educativa del Gobierno esté detrás de la bajada. "La Lomloe introduce un modelo competencial, pero la causa de este descenso no es atribuible para nada a la Lomloe", defiende, y lo atribuye a "un contexto de complejidad social, de incertidumbre, de globalidad líquida y de lo digital". "La Lomloe hace una innovación competencial interesantísima y está siendo positiva", sostiene.

"TRABAJAN MUY DURO"

Lo cierto es que los países que se mantienen año tras año en lo alto de la lista son Japón, Corea del Sur, Singapur, China o Estonia, países con alumnos tecnologizados que tienen en común otra cosa más: "Los padres invierten mucho tiempo y recursos en la educación de los hijos, los niños invierten mucho tiempo en hacer los deberes y trabajan muy duro. Los profesores son valorados en la sociedad, no tanto por su remuneración, sino porque es una profesión que se considera valiosa. Y luego hay un interés por el aprendizaje

continuo: aunque están arriba, la administración quiere seguir aprendiendo", explica Halgreen, llamando a tomar ejemplo y a "aprender" de estos países.

La implicación de las familias españolas ha descendido en esta edición: si en 2022, al 77% de los alumnos sus padres les preguntaban al menos una vez a la semana qué habían hecho en el colegio, ahora ese porcentaje es del 60%. También ha bajado del 60% al 50% la cantidad de familias que conversa al menos semanalmente sobre problemas escolares.

Los profesores españoles tampoco son tan valorados aquí como en los países asiáticos. España reporta más falta de personal docente (49% frente al 39% de la OCDE) y más carencias de personal de apoyo (72% frente al 39% del promedio). Esa prevalencia de la percepción de escasez de profesores ha aumentado con respecto a 2022, cuando era un 41%.

¿Y en qué sale bien en España? PISA elogia la curiosidad que sienten los alumnos españoles (72%, frente al 73% de la OCDE), pero hemos perdido 3,2 puntos porcentuales desde PISA 2022. También destaca la perseverancia: el 68% dice que realiza un esfuerzo adicional cuando el trabajo se vuelve difícil, frente al 60% de la OCDE, pero en esta perseverancia también hemos descendido 3,3 puntos porcentuales desde la anterior edición. Somos casi líderes en sentido de pertenencia a la escuela y hay menos acoso escolar que en otros países. En esta edición se ha medido por primera vez la Resolución Computacional de Problemas, donde la puntuación española (499) es similar al conjunto de países.

"UN SESGO AL ALZA"

La edición de este año ha estado marcada por las trampas de Cataluña, excluida del informe por dejar fuera del examen a un 23,2% de alumnos con necesidades de aprendizaje cuando sólo pueden quedar exentos el 5%, una práctica a la que también han recurrido Murcia (con un 12,7%) y Baleares (7,5%). Esto ha provocado que las exclusiones nacionales hayan aumentado desde la anterior edición hasta alcanzar el 7,9%. La OCDE da por buenos los datos, salvo en el caso de Cataluña, pero advierte que "es muy probable que los elevados niveles de exclusiones de estudiantes den lugar a un sesgo al alza".

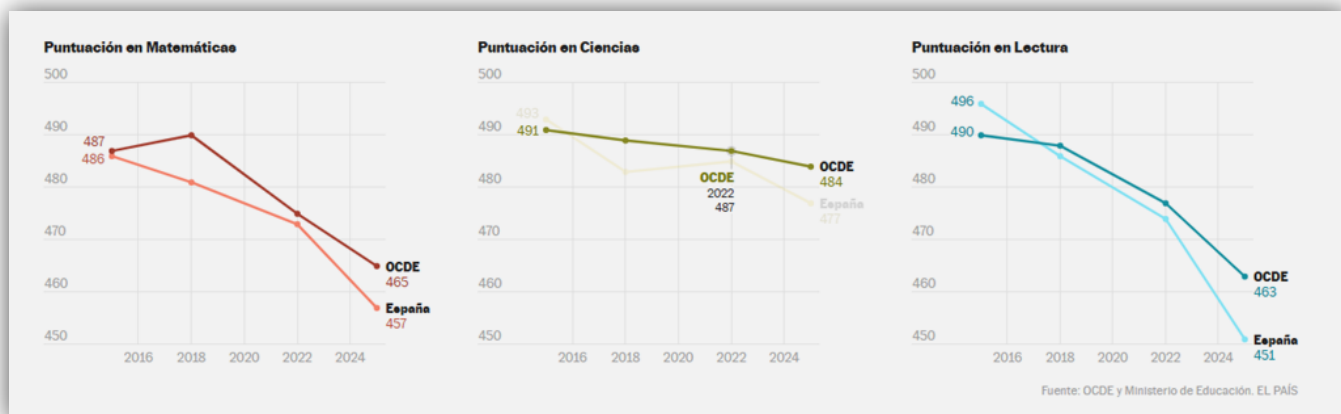
EL PAÍS

Los alumnos españoles se hunden en matemáticas y lectura en el Informe PISA y obtienen el peor resultado de su historia

La OCDE lanza la voz de alarma ante la "bajada continuada" en la prueba del mundo desarrollado, un descalabro que alcanza incluso a Japón, Corea y Estonia, los tres mejores

IGNACIO ZAFRA. Madrid - 08 SEPT 2026

Los resultados educativos de España se hunden en el Informe PISA, la gran evaluación internacional en la que han participado 760.000 estudiantes de 15 y 16 años de 90 países (30.000 de ellos españoles), que se ha publicado este martes. La OCDE, la institución integrada por los países ricos que organiza la prueba, calcula que 20 puntos en el examen equivalen de forma aproximada a un curso escolar. Y España pierde respecto a la edición anterior, de 2022, 23 puntos en comprensión lectora, 16 en matemáticas y 8 en ciencias, las tres materias centrales de PISA. Los resultados del país se sitúan en su nivel más bajo desde que la prueba empezó a publicarse, en el año 2000. La puntuación de los alumnos españoles se queda en 451 en lectura, 457 en matemáticas, y 477 en ciencias, alejándose del promedio de los países desarrollados, que es de 461, 463, y 482 respectivamente.



Después de la publicación de los resultados de la edición anterior, también muy malos, en diciembre de 2023, el Gobierno anunció un ambicioso plan de refuerzo en lectura y matemáticas que no ha podido llevar a la práctica por su incapacidad para aprobar los Presupuestos Generales del Estado. Las protestas del profesorado contra las comunidades autónomas, que tienen la mayoría de las competencias educativas, por no destinar más medios al sistema educativo que compense el aumento de la diversidad, también se han sucedido en los últimos años, y son uno de los motores de las huelgas convocadas en el inicio de curso en Cataluña, Madrid y Andalucía.

Casi la mitad de los directores (49%) de los centros donde se examinaron de PISA los estudiantes españoles, afirma que tiene un déficit de profesores, 10 puntos más que en la media de la OCDE. En cuanto a personal de apoyo, la proporción de directores españoles que los considera insuficientes se dispara al 72%, frente al 39% de promedio de los países desarrollados. Entre estos profesionales figuran aquellos que los docentes consideran necesarios para afrontar el aumento de la diversidad en la escuela, como educadores especiales, trabajadores sociales, psicólogos y sanitarios.

El descalabro educativo no es, con todo, solo de España, aunque es uno de los países que más sufre, sino que tiene alcance global -incluyendo a los países asiáticos, como Singapur, Japón y Corea, que siguen encabezando la prueba-, lo que lleva a la OCDE a lanzar la voz de alarma ante una “bajada continuada” de los resultados desde hace una década. En un momento de desarrollo vertiginoso de la inteligencia artificial, las capacidades académicas clásicas de los adolescentes parecen en pleno retroceso. Los autores de PISA apuntan varios motivos basados en los exámenes y la información de contexto que recoge la prueba. Entre ellos: una caída de los índices de lectura por disfrute y una pérdida en la capacidad para sostener la concentración, el empeoramiento de la disciplina en las aulas, el incremento de la diversidad en los centros sin los recursos adecuados para hacerlo, y el tiempo que dedican a las pantallas unos chavales que nacieron en 2009 y han crecido rodeados de *smartphones*. La OCDE no menciona, en cambio, que los alumnos examinados en esta edición de PISA también son hijos de la gran crisis financiera, que en países como España causó un dramático aumento de la pobreza y profundos recortes en educación.

Un tercio del alumnado español no alcanza el nivel 2 de PISA ni en matemáticas ni en lectura. Eso significa que no poseen las competencias mínimas para “interpretar y reconocer, sin instrucciones directas, cómo puede representarse matemáticamente una situación sencilla; por ejemplo, comparar la distancia total de dos rutas alternativas o convertir precios a otra moneda”. Y tampoco son capaces de identificar “la idea principal de un texto de extensión moderada, localizar información a partir de criterios explícitos, aunque a veces complejos, y reflexionar sobre la finalidad de los textos cuando se les indica expresamente que lo hagan”. La proporción de chavales que no llegan a ese listón ha empeorado sensiblemente desde la edición publicada hace tres años. En matemáticas, representaban el 27% y ahora son el 33%. Y en lectura suponían el 24% y ahora son el 32%. En el conjunto de la OCDE, el porcentaje de estudiantes que no llega ahora a ese nivel también ha aumentado y resulta similar al de España: 35% en matemáticas y 31% en lectura.

En el otro extremo, la proporción de alumnos españoles excelentes —niveles 5 y 6— también es bajísima: solo el 2% en lectura y el 4% en matemáticas, frente al 6% y el 8% respectivamente de la OCDE.

“Hacemos autocrítica”

Abelardo de la Rosa, secretario de Estado de Educación, ha admitido en la presentación del informe que los resultados son malos. “Hacemos autocrítica. Los datos muestran que tenemos labor por hacer, y nos tienen que impulsar para mejorar las políticas públicas”. De la Rosa ha descartado, a preguntas de la prensa, que la reforma educativa puesta en marcha en 2020 con la actual ley de educación, la Lomloe, sea responsable del descalabro. El analista senior del Informe PISA, el danés Tue Hangreen, que ha acompañado a De la Rosa en la presentación en la sede del Ministerio de Educación, ha avalado su idea. “Vemos una evolución parecida en la mayoría de países. Atribuir la causa a una norma concreta no ayudará a encontrar las soluciones que se necesitan”. El secretario de Estado ha asegurado que el Gobierno planteará acciones para revertir la tendencia y las abordará con las autonomías en la Conferencia Sectorial de Educación.

Las 17 comunidades autónomas españolas caen en las tres competencias, salvo Castilla-La Mancha en ciencias. Y los descensos que resultan especialmente salvajes en el caso del País Vasco y, sobre todo, la Comunidad Valenciana. Los datos de Cataluña no son comparables, porque la Generalitat excluyó en el momento de hacer los exámenes a un enorme volumen de alumnos que previsiblemente hubieran tenido un rendimiento bajo. E incluso después de dejar fuera a casi uno de cada cuatro estudiantes inicialmente seleccionados, los resultados catalanes resultan discretos. La OCDE ni siquiera los ha incluido en el informe internacional, por carecer de valor. La versión española del estudio, que edita el Ministerio de Educación, sí los ha añadido a mero a título informativo, pero separados del resto de autonomías y advirtiendo que no son representativos.

Puntuaciones medias por comunidades autónomas
 Pulse en cada competencia para ordenar

Buscar

	Matemáticas	Ciencias	Lectura
Madrid	477	495	489
Castilla y León	472	493	486
Asturias	469	492	471
Cantabria	470	490	461
Galicia	466	486	454
Castilla-La Mancha	462	485	461
La Rioja	462	484	461
Aragón	462	482	461
Promedio OCDE	463	482	461
Total UE	463	481	459
España	457	477	451
Extremadura	454	473	451
Navarra	462	472	441
Baleares	449	471	441
Murcia	447	470	443
Canarias	442	469	445
Andalucía	442	462	441
País Vasco	460	459	419
C. Valenciana	438	450	424
Ceuta	405	420	397
Melilla	395	405	379
Cataluña**	474	502	473

*Los datos de Murcia y Cataluña no pueden compararse con otros territorios o con ediciones anteriores de PISA
Fuente: OCDE y Ministerio de Educación. EL PAÍS

La bajada de los resultados es prácticamente general. Y no está solo focalizada en Occidente, como había ocurrido en las dos ediciones anteriores. Japón y Corea, grandes campeones de PISA, también sufren, aunque siguen ocupando el podio de los países que forman parte de la OCDE o la Unión Europea, junto a Estonia e Irlanda, según la materia. La ciudad-Estado de Singapur, que no forma parte de la OCDE sigue siendo la primera, pero también pierde puntos.

El hundimiento de España se sitúa entre los peores del mundo desarrollado y es significativamente más pronunciado que el promedio de la OCDE, que cae 15 puntos en lectura, 9 en matemáticas y 3 en ciencias (situándose en 461, 463, y 482 respectivamente), y de la UE, 16, 11 y 3 (459, 463 y 481). Ello aleja al país de la convergencia con ambos promedios que logró por primera vez en la anterior edición de PISA, cuando España, pese al batacazo, resistió el impacto educativo de la pandemia mejor que su entorno.

La magnitud de la debacle tiene, con todo, contornos mundiales. La bajada registrada en comprensión lectora en el promedio de la OCDE es, por ejemplo, la mayor de la historia. Japón y Alemania pierden 11 puntos en matemáticas, Francia 16 y Suecia 18. Irlanda baja 16 puntos en lectura, Países Bajos 18 y Dinamarca, 29. Letonia se deja 26 puntos en ciencia. Los países nórdicos, que ya tuvieron resultados muy malos en la anterior edición, se sitúan de nuevo entre los que más puntos pierden. Noruega, uno de los países con mayor renta *per capita* del planeta, y que en 2015 se hallaba en la parte alta de la clasificación de PISA, está ahora por detrás de España en matemáticas y ciencia, y apenas dos puntos mejor en lectura.

Los autores de PISA se han visto forzados a dedicar un apartado del informe a las causas de la bajada sostenida y general de los resultados en la última década. En ese periodo, las puntuaciones han caído 27 puntos en matemáticas y en lectura en el promedio de la OCDE; en España lo han hecho 29 y 45 puntos respectivamente. Y recordemos: según el informe, 20 puntos de diferencia equivalen aproximadamente a lo que se aprende en un curso escolar. El análisis de daños que hacen los autores se centra en la competencia lectora, por ser, afirman, “un ámbito de aprendizaje fundamental en sí mismo y una base para el aprendizaje en todas las materias”. Y su conclusión es que el descenso es fruto de varios cambios simultáneos. “En muchos países”, apunta el informe, los estudiantes manifiestan “dificultades crecientes con las tareas que requieren una concentración sostenida, una mayor tendencia a dar respuestas precipitadas, una menor disposición a

esforzarse en los exámenes escolares, y una disminución de la curiosidad y la perseverancia". El ambiente y el comportamiento en las aulas también parecen haberse vuelto "más difíciles, reduciendo el tiempo posible para el aprendizaje".

El capítulo de los ganadores en la edición 2025 es exiguo. Solo tres países, de los 43 de la OCDE o la UE participantes, mejoran sus resultados en lectura y cuatro lo hacen en matemáticas. Y solo uno de ellos lo hace con fuerza, Turquía, que sube 9 puntos en matemáticas, 16 en comprensión lectora y 18 en ciencias, lo que le permite, entre otras cosas, superar a España en todas las competencias. Reino Unido se mantiene más o menos estable en lectura y matemáticas y sube 11 puntos en ciencias, lo que le permite consolidarse en los primeros puestos.

Del grupo de los 10 mejores países en ciencias, respecto a los resultados de 2022, entran Reino Unido y Estados Unidos. En matemáticas entra Polonia y sale Dinamarca. Y en lectura, entra también Polonia y sale Finlandia.

ENLACE AL INFORME:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2f30e3ec-dbcd-4876-8550-5daedc1d7bbe/informepisadigital2025.pdf>

europapress.es

Expertos vinculan el "desplome" en PISA con el "abuso de pantallas" y la "relajación" de la exigencia académica

MADRID 8 Sep. (EUROPA PRESS) - Expertos en educación y tecnología han vinculado el "desplome" de los resultados de los alumnos españoles en PISA con el "abuso de pantallas" y la "relajación" de la exigencia académica, aunque consideran que no se puede buscar una única causa e insisten en que los datos reflejan una "tendencia" que se ha podido ver "acelerada" por el marco legal vigente. Así, el director del Área de Colegios CEU y director del Colegio CEU San Pablo Sanchinarro de Madrid, Carlos Ortiz Sanchidrián, considera que los resultados son "preocupantes" y advierte de que no es "un problema coyuntural" de un curso sino "la confirmación de una tendencia". "Cuando se relaja la exigencia académica de forma sistémica, los resultados lo reflejan tarde o temprano", ha señalado Ortiz en declaraciones a Europa Press. En concreto, identifica "tres factores que se retroalimentan: un marco curricular que ha primado los mínimos sobre la exigencia real de contenidos; una progresiva pérdida de autoridad y respaldo social a la figura docente, que dificulta sostener la corrección académica en el día a día; y una cultura educativa que, en el afán de proteger al alumno de la frustración, le ha privado también del aprendizaje que solo llega con el esfuerzo sostenido". Además, apunta que el abuso de las pantallas "no es el único factor" de estos resultados "pero sí uno que agrava los demás". "Un alumno con la atención fragmentada tiene menos margen para el trabajo profundo que estas materias exigen", apunta.

Preguntado por si achaca estos malos resultados a la LOMLOE, el experto pide prudencia ya que este es el primer informe PISA que se publica tras la implantación completa de esta ley, y añade que "el deterioro viene de antes" y es "una tendencia que se arrastra desde 2015, con distintas leyes educativas de por medio".



OPINIÓN

¿Por qué la educación española profundiza en su declive?

La OCDE mira al impacto de la digitalización en las enseñanzas y los aprendizajes como uno de los factores explicativos más plausibles

Francisco López Rupérez. 08/09/2026

Hoy hemos conocido los resultados de la octava edición de PISA tras un cuarto de siglo de medidas sucesivas del rendimiento académico de los alumnos de 15 años a escala mundial. Los resultados son preocupantes porque revelan un declive bastante extendido que no puede atribuirse simplemente a los efectos del Covid-19, entre otras razones, porque, como advirtió la propia OCDE con ocasión de la edición de 2022 y ha vuelto a reiterar en esta, el declive venía ya de atrás.

Andreas Schleicher, Director del área de Educación y Competencias de la OCDE y padre del programa PISA, hace un subrayado relativo a la comprensión lectora, que por su significado merece la pena traer a colación «Entre 2018 y 2025, el rendimiento lector disminuyó en tres cuartas partes de los sistemas educativos con datos comparables, en toda la OCDE, en 25 puntos, lo que equivale a más de un año de aprendizaje. Lo más sorprendente es que quienes se quedaron más rezagados no fueron los estudiantes más desfavorecidos, sino los de familias adineradas. Este hallazgo apunta a un desafío mucho más amplio que la desigualdad».

Hay pues una tendencia general al declive que viene afectando desde 2003 a los países del área Occidental – Norteamérica e Unión europea – y que había dejado a salvo, hasta ahora, a los países del Este asiático. En una primera aproximación, la organización mira al impacto de la digitalización en las enseñanzas y los aprendizajes como uno de los factores explicativos más plausibles.

Este contexto de declive extendido alcanza de un modo especial a España, pues duplica en cada una de las tres áreas principales de análisis –Matemáticas, Lectura y Ciencias–, frente a la media de los países de la OCDE, la magnitud del escalón de caída.

En el caso de España entre la edición de 2022 y la de 2025 se ha desarrollado la implementación de la LOMLOE (2020) de modo que, de acuerdo con su calendario de implantación, todos los alumnos que han realizado las pruebas de PISA 2025 han cursado las enseñanzas establecidas en la LOMLOE. Estamos pues ante una suerte de experimento natural imperfecto que apunta a dicha ley como primera candidata a explicar la duplicación en magnitud de nuestro declive. Un experimento natural se produce cuando las condiciones experimentales no son controladas por los investigadores, sino que vienen dadas por circunstancias de carácter natural o social ajenas al experimentador pero que, no obstante, poseen un valor observacional indudable.

Esta sospecha se ve apoyada, además, en otras evidencias empíricas muy robustas. Los factores relativos a las políticas educativas que mejor explican el rendimiento de los alumnos son: (1) la calidad del profesorado, (2) la calidad del currículo y (3) la calidad de la dirección escolar. Un análisis fundado de la Lomloe revela que la ley ha fracasado a la hora de operar sobre estos tres factores críticos para la mejora de nuestro sistema educativo. En cuanto al profesorado, porque ha incumplido el compromiso contraído en su disposición adicional séptima de presentar en el plazo de un año –consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado– una propuesta normativa que regule el acceso a la profesión docente y la carrera profesional de los profesores. En cuanto al currículo, porque, de espaldas a las evidencias, ha optado por una versión light del enfoque por competencias que privilegia los aspectos socioafectivos y se abraza al facilismo educativo en las enseñanzas, en la evaluación, en la promoción de un curso al siguiente y en la titulación. Y, finalmente, en lo relativo a la dirección escolar porque no ha hecho ningún avance en el sentido de su profesionalización.

Si la ley no ha operado con acierto sobre ninguna de esos factores de mayor impacto en los resultados de los alumnos no podemos esperar que los datos de PISA mejoren o, al menos, no empeoren más de los que lo ha hecho el conjunto de los países desarrollados. Esta es para mí la triste crónica de un fracaso anunciado.

Constituye una obligación política de la Unión Europea y de nuestro país potenciar investigaciones rigurosas que permitan identificar los principales factores explicativos de este declive, en sus respectivos ámbitos territoriales, y actuar en consecuencia. En ello nos jugamos el futuro de los ciudadanos y el futuro de nuestra sociedad.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado



Educación convoca de urgencia al Foro de Evaluación tras el bajón de Euskadi en el informe PISA 2025

La consejera Begoña Pedrosa cita también a los directores de los centros educativos para revisar la estrategia del sistema ante la caída en ciencias, matemáticas y lectura

Idoia Alonso NTM. Bilbao 08-09-26

La foto del informe PISA 2025, la evaluación internacional que la OCDE realiza cada tres años entre el alumnado de 15 años de 90 países, es impactante. Euskadi ocupa el último lugar autonómico en lectura, el décimo de 16 en matemáticas y el penúltimo en ciencias, tras Valencia, Ceuta y Melilla. El Departamento de Educación ha convocado esta misma semana al Foro de Expertos en Evaluación y a las direcciones de los centros educativos para analizar estos malos resultados. La iniciativa busca articular una respuesta clara del sistema educativo vasco tras constatar un descenso generalizado en las tres competencias evaluadas, sobre todo en la comprensión lectora. Ante este panorama, la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha anunciado la activación inmediata de estos espacios de análisis y trabajo conjunto. La consejera ha reconocido que las puntuaciones son preocupantes: “Los resultados no son los que queremos para Euskadi. Nos preocupan y nos interpelan. Tenemos que analizarlos bien, entender qué está ocurriendo y trabajar para mejorarlos”.

En este contexto, Pedrosa ha citado esta misma semana al Foro de Evaluación para evaluar los datos y conectar su diagnóstico con la Estrategia Integral para la Mejora de los Resultados puesta en marcha en febrero de 2025. Asimismo, el próximo 11 de septiembre el Departamento celebrará en el BEC de

Barakaldo la jornada Evaluación educativa y mejora del sistema: evidencias, centros y estrategia compartida, dirigida a responsables de centros públicos y concertados.

Durante esta cita se abordarán los proyectos del Foro de Evaluación del ISEI-IVEI, la evaluación de programas y las medidas a ajustar o reforzar. “Evaluar tiene sentido si utilizamos los resultados para actuar. Tenemos que conocer qué está ocurriendo, decidir qué medidas debemos reforzar o revisar y medir después el impacto de esas decisiones”, ha argumentado la consejera.

Caída generalizada y fortalezas en Euskadi

Caída generalizada en la OCDE y Las pruebas de PISA 2025 —realizadas a 1.856 estudiantes vascos de 55 centros— sitúan a Euskadi con 459 puntos en competencia científica (frente a los 482 de la OCDE), 460 en matemáticas (frente a 463 de la OCDE) y 419 en lectura (frente a 461 de la OCDE). Este retroceso se enmarca en una tendencia a la baja compartida por el conjunto de la OCDE y el Estado. Como ha subrayado Pedrosa, “Los datos nos señalan con claridad ámbitos que requieren una atención especial. Tenemos que analizar qué está ocurriendo y utilizar esta información para orientar las decisiones que tomemos y las actuaciones que desarrollemos en los centros”.

A pesar del descenso en el rendimiento académico, el informe refleja fortalezas consolidadas en el sistema educativo en Euskadi. La comunidad destaca por sus altos niveles de equidad socioeconómica (donde el Índice Socioeconómico y Cultural ISEC solo explica el 6,2 % de la variación de rendimiento), la menor tasa de repetición del Estado (14,1 %) y unos datos por encima de la media europea en prácticas de programación dentro de la competencia de Aprendizaje en el Mundo Digital. Al respecto, la consejera ha enfatizado que “Euskadi mantiene una fortaleza importante en equidad. Nuestro objetivo es mejorar los aprendizajes preservando esa fortaleza y conseguir que la mejora alcance a todo el alumnado”.

Estrategia vasca y el contexto nacional

Educación cruzará los datos de PISA con los de la reciente Evaluación Diagnóstica 2026 —que muestra mejorías en ciertas competencias en 4º de ESO y 6º de Primaria— y con los indicadores de abandono escolar temprano o titulación en estudios superiores. “PISA nos señala retos importantes que tenemos que afrontar. La Evaluación Diagnóstica, que es más reciente, detecta avances en determinadas competencias. Son dos evidencias relevantes y tenemos que trabajar con las dos”, ha precisado la titular de Educación. Asimismo, Pedrosa ha reafirmando la determinación del Ejecutivo para afrontar este escenario sin eludir datos: “Tenemos una estrategia en marcha y vamos a seguir trabajando sobre ella. Tenemos que medir el impacto de lo que estamos haciendo, reforzar aquello que funciona y ajustar o incorporar nuevas medidas allí donde sea necesario. Nuestro objetivo es mejorar los aprendizajes de todo el alumnado en las competencias fundamentales”.

Las cosas en España no han ido mucho mejor. Los alumnos españoles de quince años han obtenido su peor resultado de la historia del Informe PISA de la OCDE en Lectura, Matemáticas y Ciencias. La ministra de Educación, Milagros Tolón, ha desvinculado los resultados PISA 2025 con la ley Celaá y lo atribuye a falta de comprensión lectora. En una entrevista en la Cadena SER, ha indicado que la metodología introducida por la reforma educativa “es el que se aplica en las evaluaciones de PISA, donde lo que se busca es conocer la capacidad del alumnado en resolución de problemas y la capacidad de poner en práctica lo que ha aprendido”. “Si tú no comprendes bien al leer, evidentemente no vas a hacer bien un problema de matemáticas, no le vas a entender, por tanto, esta es la base de todos los problemas que tenemos”, argumentó Tolón. Y esta falta de comprensión lectora lo ha relacionado con el uso de las pantallas, “los hábitos de lectura apresurada y también superficial de los mensajes cortos que se está imponiendo en el mundo digital”.

ElPeriódico.com

Debacle de España en PISA: los expertos recomiendan priorizar los dictados en primaria, más lectura profunda, elevar la exigencia y el esfuerzo y hacer un uso adecuado de la IA

“Los malos estudiantes de hogares acomodados están utilizando la IA como atajo para el aprendizaje”, reflexiona Lucas Gortazar ante la caída de nivel de los chavales con más recursos económicos

Olga Pereda. Madrid 08 SEPT 2026

Publicado este martes en todo el mundo, el informe PISA 2025 constata que el alumnado español de 15 años (4º de ESO) pierde 23 puntos en competencia lectora, lo que supone más de un curso. Según la OCDE, 20 puntos equivale a un año lectivo. En matemáticas, el descenso es de 16 puntos (es decir, casi otro curso entero) y en ciencias, 8. Acentuada entre 2022 y 2025, la caída parece no tener freno. ¿Qué estamos haciendo mal? ¿Por qué hay comunidades que se salvan de la debacle? ¿A qué se debe que el deterioro académico sea más acusado entre los estudiantes de rentas altas? Vamos por partes.

Los malos datos de PISA, especialmente en comprensión lectora, invitan a preguntar si la actual ley educativa no está dando buenos frutos en las aulas. El secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, desvincula los resultados del informe a la implementación de la norma (Lomloe), que entró en vigor en 2021 para implementar definitivamente en las escuelas el aprendizaje competencial y apostar por la inclusión educativa. “Si algo hace la ley, precisamente, es insistir en la comprensión lectora”, alega el número dos del ministerio que dirige Milagros Tolón, que apuesta por seguir impulsando en las aulas la lectura pausada y comprensiva.

El atajo de la IA para aprender

Lucas Gortazar, investigador de EsadeEcPol, cree que la Lomloe no está detrás del desastre de PISA, pero destaca que se trata de una opinión. “En realidad, no lo sabemos”, añade. El experto destaca que los coletazos de la pandemia, el mal uso de las herramientas de Inteligencia Artificial y la caída de la atención son realidades que explican, en parte, la caída del rendimiento. “No hay que demonizar la IA. El problema viene cuando los escolares la utilizan para leer y escribir. Es un error. La IA debe ayudar a pensar y, sobre todo, a investigar”, recomienda Gortazar.

La reflexión del experto en educación también explica que la caída de la atención y la comprensión lectora azote más a los chavales de rentas altas, que son, precisamente, los que más usan la IA. “Los malos estudiantes de hogares acomodados están utilizando la IA como atajo para el aprendizaje”, revela tras subrayar que la propia OCDE está “tan preocupada” por los resultados de la evaluación internacional que en el informe internacional dan pistas sobre lo que puede estar pasando. El organismo asegura que los chavales mantienen menos la atención sostenida y ofrecen más respuestas precipitadas. Se observa un deterioro especialmente acusado en tareas con textos largos y en aquellas que exigen evaluar, reflexionar, recordar e integrar información de varias fuentes.

Qué ha pasado en Euskadi

Precisamente, el abuso digital, según Gortazar, es uno de los factores que explica que el Euskadi se haya situado, por primera vez en la historia de PISA, a la cola de España, con puntuaciones similares a Ceuta y Melilla tanto en lectura como en ciencias. Gortazar añade otra explicación: la universalización del modelo D (íntegro en euskera salvo Lengua castellana e Inglés) en una comunidad en la que solo el 18% de los estudiantes tienen el euskera como idioma materno. Estos alumnos obtienen, precisamente, resultados muy superiores en todas las asignaturas, según el último informe del Gobierno vasco, hecho público hace escasos días.

Qué hacen las comunidades líderes

Hay comunidades autónomas que bajan un poco, pero continúan liderando las primeras posiciones en el listado español. Son Cantabria, Asturias y Castilla y León. Ya llevan unas cuantas ediciones de PISA siendo las mejor puntuadas de toda España. Uno de los motivos que lo explica es la inercia y una histórica mayor alfabetización. Así lo asegura Ismael Sanz, analista en Funcas y experto en educación, que también pone encima de la mesa la mayor exigencia que hay en las aulas de esas comunidades. “Hay menos indisciplina, se da más importancia al conocimiento, se hacen dictados en clase, existe el valor del esfuerzo y la memoria no se ha eliminado”, destaca.

A ese listado premium de comunidades se une este año en PISA Madrid. Gortazar explica los motivos: una comunidad con un alto nivel educativo donde no hay abuso de la tecnología en las escuelas y con mucho capital humano, desde las familias hasta los docentes. Además, al contrario de lo que sucede en Catalunya y el País Vasco, los alumnos migrantes, fundamentalmente latinos, comparten el mismo idioma de la escuela.

A la luz de los resultados, ambos expertos proponen dirigir la mirada a las raíces del aprendizaje y fomentar la lectura en las aulas y fuera de ellas. Sanz pone como ejemplo el plan de lectura emprendido por Reino Unido, un país que también consigue buenas posiciones en PISA. Gortazar también insiste en priorizar, desde primaria, la comprensión lectora (y la atención sostenida) y tener muy claro cuál debe ser el papel de la tecnología en la escuela y fuera de la escuela.

Desde Equitat.org, la experta en políticas educativas Elena Sintés ha advertido de que la respuesta no puede limitarse a añadir horas de lengua o más equipamientos, sino

Sintés subraya que la caída en lectura no parece explicarse principalmente porque los adolescentes no sepan leer, sino por una pérdida más profunda de la capacidad y la disposición para leer de manera sostenida, atenta y exigente. Por ello, ha defendido que la respuesta debe crear las condiciones necesarias para la lectura profunda, como tiempo protegido para trabajar textos largos y complejos en todas las materias, asistencia regular, menos interrupciones y distracciones y aulas en las que el alumnado pueda mantener el esfuerzo cognitivo. “El reto no es solo leer más, sino volver a entrenar la capacidad de leer en profundidad”, ha subrayado.

Descalabro educativo

El informe PISA muestra una caída alarmante del nivel de los alumnos españoles, un declive generalizado en el mundo que pone en juego el futuro de nuestras sociedades

EL PAÍS. 08 SEPT 2026

Los temores se han confirmado: el nuevo Informe PISA, publicado este martes, muestra que el nivel de los alumnos españoles cae de forma alarmante en las evaluaciones de matemáticas y lectura, dos conocimientos troncales que repercuten sobre todas las demás materias. España obtiene en esta edición los peores resultados desde que, en el año 2000, se creó el gran examen internacional organizado por la OCDE, en el que participan 760.000 estudiantes de 15 y 16 años de 90 países, 30.000 de ellos españoles.

Si en el anterior informe, publicado en 2023, los resultados ya eran malos, en este son mucho peores. España cae 23 puntos en comprensión lectora, 16 en matemáticas y ocho en ciencias. El retroceso acumulado en la última década es de 29 puntos en matemáticas y 45 en comprensión lectora. Un descenso de 20 puntos equivale a lo que se aprende en un curso escolar, según las estimaciones. Un tercio de los alumnos no alcanzan las competencias mínimas ni en matemáticas ni en lectura. En lugar de converger, España se aleja del promedio de los países desarrollados.

Los nuevos datos ponen de manifiesto que las medidas adoptadas en los últimos años no han aportado las mejoras esperadas, y no hay subterfugio que pueda enmascarar esta realidad. Pero el Informe PISA añade otro elemento de inquietud, que traspasa fronteras. Esta caída ocurre en el contexto de un retroceso generalizado en el mundo. La explicación, según el documento, está ligada a las nuevas tecnologías y las pantallas, a la caída de los índices de lectura, a un menor apoyo de las familias y a una pérdida de la capacidad de concentración.

El declive afecta incluso a países que tradicionalmente obtenían buenos resultados, como Japón o Corea del Sur, aunque siguen siendo los mejor situados. En el otro extremo, los alumnos de los grandes países latinoamericanos —México, Brasil, Colombia— muestran en esta evaluación un rendimiento inferior a la media de la OCDE en matemáticas, ciencia y lectura, y Argentina aparece como especialmente relegada en todas las mediciones.

En España, algunas de las inquietudes ya se han planteado durante las movilizaciones de docentes que marcaron el fin del anterior curso y el inicio de este. Es el caso del aumento de alumnos con necesidades educativas especiales sin que los recursos hayan aumentado en la misma proporción. Porque este es uno de los países con mayor tasa de pobreza infantil de la UE y, además, el sistema ha recibido un número elevado de niños inmigrantes que no dominan la lengua y llegan con carencias educativas que hay que revertir. También han aumentado los diagnósticos por trastornos del neurodesarrollo.

El 40% de los directores de los centros donde se realizaron las pruebas constatan un déficit de docentes, diez puntos más que en el promedio. Y el 72% afirman que no cuentan con suficientes medios de refuerzo, como psicólogos, trabajadores sociales o especialistas en educación especial, cuando el promedio de los países de la OCDE es del 39%. Si aumenta la diversidad, pero no los recursos para atenderla, el modelo de escuela inclusiva está condenado al fracaso.

El Informe PISA y el descalabro educativo que retrata debería tener el efecto de una sacudida para el sistema educativo. No podemos dejar que un pilar de nuestras sociedades, del que depende la prosperidad del país, se degrade de este modo. Ni tampoco es admisible que este deterioro continúe sin más. Los resultados convocan a las administraciones y a todos los actores involucrados a aparcarse los intereses partidistas o corporativos y trabajar para darle la vuelta a la situación. En favor de lo más valioso que tenemos: los futuros ciudadanos.

EL DEBATE

PISA y el despertar educativo

Certifica una caída histórica en Matemáticas, Lectura y Ciencias. Dado que 20 puntos equivalen a un curso escolar, el retroceso respecto a la edición anterior es de un curso completo en Lectura, algo menos en Matemáticas y más de medio en Ciencias

Juan Antonio Gómez Trinidad. 09 sep. 2026

Batacazo, desastre, debacle educativa. Esos son algunos de los titulares tras la publicación de los resultados del informe internacional PISA, que cumple casi un cuarto de siglo.

Que exista PISA y se publiquen sus datos es una buena noticia: lo que no se evalúa, no se puede mejorar. ¿Qué ocurriría sin esta evaluación externa? El Gobierno central jamás se atrevería a publicar algo semejante

para no ofender a nadie. Además, en España, casi todas las comunidades amplían muestra voluntariamente para salir en la foto y compararse entre sí y con el exterior.

En síntesis, PISA certifica una caída histórica en Matemáticas, Lectura y Ciencias. Dado que 20 puntos equivalen a un curso escolar, el retroceso respecto a la edición anterior es de un curso completo en Lectura, algo menos en Matemáticas y más de medio en Ciencias.

La brecha entre comunidades autonómicas supera los 40 puntos en todas las áreas. Es decir, los alumnos de 15 años pueden diferir en hasta dos años de escolarización según donde estén escolarizados. No se trata de competencia entre comunidades, sino de un grave problema de Estado que afecta a la igualdad de los escolares españoles. En la cabeza figuran Madrid, Castilla y León o Asturias. En la cola destaca el descalabro de Navarra y el País Vasco —referentes históricos—, junto a Canarias, Andalucía y la Comunidad Valenciana.

La pregunta es obvia: ¿servirá esto de algo? Desgraciadamente, no. En una semana, la noticia dejará de preocupar a las administraciones y a la sociedad. No habrá medidas reales, solo maquillaje.

Las peores enfermedades son las silenciosas; cuando duelen, ya es tarde. Si en una casa con grietas optamos por redecorar en vez de consolidar los cimientos, el colapso es cuestión de tiempo.

Alguien debe gritar que el rey está desnudo. Como señalaba Hannah Arendt: «Una crisis se convierte en un desastre cuando respondemos a ella con prejuicios». Basta ya de experimentos pedagógicos. Las reformas constantes —cambiarlo todo para que nada cambie, a lo Lampedusa— mantienen el mismo código genético desde la LOGSE (1990) hasta la LOMLOE (2020), corroborando un fracaso continuado.

Pese a los parches legislativos, se sigue sin tocar la formación, selección y evaluación del profesorado, ni el modelo de dirección escolar. Urge recuperar el prestigio y la autoridad del docente como transmisor de cultura y guía intelectual, en lugar de degradarlo a animador sociocultural o burócrata. Sin el esfuerzo personal del alumno, es imposible aprender. Nunca fue tan fácil aprobar a costa de bajar el nivel, pero tan difícil aprender.

Tampoco se puede seguir usando la educación como trinchera ideológica o lingüística. Imponer una lengua como arma política arrastra al fracaso escolar, como sugieren los datos de Valencia, País Vasco o Cataluña. Lo mismo ocurre con el *wokismo*: cuando remita esta ola dogmática, constataremos el enorme caudal de energía y tiempo desperdiciados.

Mejorar requerirá recursos económicos que los sindicatos pedirán y los políticos concederán alegremente —«el dinero público no es de nadie»— sin rendir cuentas jamás. Sin embargo, más gasto no garantiza mejor educación, como demuestra la experiencia vasca, catalana o navarra.

La respuesta exige despertar de inmediato. No es solo asunto de pedagogos, sindicatos y políticos: es la sociedad entera la que debe reaccionar. Nos jugamos demasiado.

Juan Antonio Gómez Trinidad es catedrático de Filosofía en Instituto y exvicepresidente del Consejo Escolar del Estado.



Por qué se ha pegado España un batacazo en PISA: pantallas, falta de atención y una caída inédita entre las rentas altas

La caída de España en PISA, mayor a la de su entorno, levanta preguntas sin una respuesta evidente. «Analizamos qué pasa en los centros y con la juventud como si no hubiera sociedad que los sostenga, y la pobreza infantil tiene correlación directa con los resultados», advierte una experta

Daniel Sánchez Caballero. 09/09/2026

España cae en picado y se aleja de su entorno. Euskadi, la Comunitat Valenciana y Navarra (algo menos) van al vagón de cola de los resultados. El alumnado tiene problemas de atención con textos por encima de las 400 palabras (lo que cabe en una pantalla). Los estudiantes en hogares de renta alta rinden peor, algo inédito, mientras el apoyo familiar percibido disminuye, aunque se mantiene por encima de la media.

La publicación, este martes, de los resultados de PISA 2025 ha supuesto un revolcón para el sistema educativo español, que cae a mínimos históricos (o los roza) en las tres categorías analizadas: Ciencia, Matemáticas y Lectura. Los datos confirman la tendencia bajista que arrastraba en las últimas ediciones de la principal prueba de desempeño educativo del mundo, que se realiza cada tres años.

España no es ajena al descenso generalizado de los resultados, aunque sí exagera la caída, de manera que se aleja de los países de referencia y de las medias tanto de la OCDE como de la Unión Europea.

Tras conocer los resultados, las preguntas se acumulan. ¿Qué está pasando en España? ¿Son las pantallas —o internet y las redes sociales— responsables últimos de la caída, como sostiene la OCDE? ¿Por qué empeora

el colectivo que mejor rendía hasta ahora? ¿Tiene algo que ver la nueva Ley de Educación —la LOMLOE— en los resultados?

¿Por qué cae más España?

No hay una respuesta definitiva, pero los expertos tienen teorías. Elena Sintés, jefa de Proyectos de Investigación en la Fundación Equitat.org, ofrece un argumento que no se esgrime mucho: “Tenemos un sistema social complejo, con niveles de pobreza infantil muy elevados. En España, casi un cuarto de población infantil se encuentra en riesgo de pobreza y eso correlaciona con los resultados. Con soluciones solo educativas no vamos a mejorar los resultados. Debemos mejorar las condiciones de niños y niñas para mejorar sus condiciones de *educabilidad*. Analizamos qué pasa en los centros y con los chavales, como si no hubiera sociedad que lo sostenga. La pobreza infantil puede explicar parte de los resultados respecto a otros países sin estas tasas tan elevadas”, reflexiona.

Enric Prats, profesor de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, habla de “la falta de medidas correctoras en los últimos 15 años” y cómo “en la última década hemos estado distraídos con otros temas, que no eran los importantes”. También sostiene este experto que “ninguna comunidad autónoma ha invertido en políticas de lectura” y en algunas, como Catalunya, “ningún consejero dura más de una legislatura”, lo que impide desarrollar políticas a medio plazo.

Lucas Gortázar, director del área de Educación de EsadeEcPol, explica que “España es uno de los dos únicos países del mundo donde se reduce el alumnado de alto rendimiento de origen desfavorecido a la vez en Lectura y en Matemáticas”.

De las pantallas...

Con carácter general, pero válido para España también, la OCDE señaló los aparatos electrónicos como principal causa de la caída del rendimiento, aunque, como es habitual en la organización, lo hace sin acabar de afirmarlo. “Hay muchos ítems que señalan en esa dirección. Tiene más que ver con eso que con políticas concretas, porque vemos patrones similares en diferentes países con diferentes políticas. Está el desarrollo tecnológico de la última década, que cuando hay menos uso de las pantallas hay mejores resultados...”, explicó Tue Halgreen, analista de la OCDE, en la presentación de los resultados.

Sintés comparte “bastante” el análisis de la organización. “No tanto por las pantallas en sí mismas”, matiza, “sino por el tipo de dinámica que generan en cuanto a la reducción de la atención a través de mensajes muy rápidos y acelerados. Es una lectura rápida, superficial, que cambia de un tema a otro sin profundizar. Y eso detecta PISA: el alumnado tiene menos capacidad de hacer una lectura profunda y hay menos persistencia ante tareas difíciles”, explica.

... a la lectura y la falta de atención

El problema de fondo, explica la OCDE, es cómo la lectura en internet y las dinámicas que imponen las redes sociales afectan a la capacidad de atención y concentración con la lectura de los jóvenes. El alumnado se empieza a perder cuando los textos superan las 400 palabras, un pantallazo de ordenador, refleja la prueba.

Para Anna Maria Margallo, profesora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona, “es un problema relacionado con la extensión de los textos, pero, sobre todo, con las habilidades necesarias para extraer información, elaborar un esquema mental y utilizar estrategias más exigentes, como la valoración crítica y el contraste de información”. “Esto ocurre en todos los ámbitos”, añade.

Margallo, como Sintés, creen que el problema se refleja hoy con claridad en los jóvenes, pero no se limita a ellos. “Estamos en una sociedad cada vez menos lectora. La información ya no depende exclusivamente de la lectura, tanto en el mundo adulto como en el adolescente. La fragmentación en el acceso a la información sería otro factor. También ha disminuido la presencia de los textos y el lugar que ocupa la lectura de textos literarios e informativos en la vida académica”, sostiene la profesora universitaria.

“El ecosistema social educativo en el que se están educando es un contexto mucho más acelerado del que podía haber años atrás”, complementa Sintés.

La caída del alumnado excelente

El bajón de rendimiento de parte del alumnado socialmente más acomodado, que históricamente rinde bien en educación y por tanto en PISA, es uno de los elementos que más ha sorprendido a los analistas. “Las partes más acomodadas de la sociedad nunca habían explicado una caída en este tipo de pruebas”, admite el director del área de Educación de EsadeEcPol.

El fenómeno también es global aunque, de nuevo, se aprecia con mayor intensidad en España. En este colectivo, “los resultados en lectura caen 33 puntos en España —y 20 en la media OCDE—, el doble de la caída del resto de cuartiles” de renta, describe Gortázar. “Ocurre algo semejante en matemáticas y ciencias, lo que implica que algo ha ocurrido entre el alumnado de nivel socioeconómico alto de los países más ricos entre 2022 y 2025”, continúa. Y aclara: “La OCDE precisa que esta caída se concentra en alumnos de nivel socioeconómico alto pero con resultados más bien bajos”.

¿Qué ha pasado? No hay una respuesta absoluta. “Hay que investigar si es un tema de apatía o de falta de interés en la prueba”, introduce el analista. Hay otros ítems que muestra el informe, que podrían explicar esta caída, como el “apoyo familiar percibido” que, según PISA, todavía “se mantiene por encima del promedio OCDE” en España.

Sintes opina que “ese colectivo tenía una ventaja asociada a la condición familiar, que parece que está teniendo menos influencia de la que tenían tradicionalmente, seguramente por la mediación de las pantallas”. Y vuelve sobre el mismo asunto que sale a la palestra una y otra vez: “La ventaja que podían tener por vivir en familias que leían, que tenían un contexto cultural más rico, está siendo sustituido por una atención a las pantallas y la distracción que comportan los aparatos, y eso resta capacidad de atención”.

¿Qué pasa en Euskadi?

Otro de los elementos que más llamativos del informe es la caída de Euskadi, la comunidad de España que más invierte en educación por alumno. La consejera vasca, Begoña Pedrosa, ha enmarcado este martes los malos resultados en el “descenso generalizado” en todo el país, en Europa y a nivel internacional. Ella, ha insistido, dispone de una “fotografía más actualizada”. En su propia evaluación, presentada la semana pasada, el gobierno vasco ha diagnosticado una “tendencia positiva” en “todas las competencias”, tanto al final de Primaria como de Secundaria, que no se ve en PISA.

Gortázar tiene una explicación “más incómoda” en torno a dos ejes. “Por un lado, en los últimos 20 años el modelo D de inmersión en euskera, que funcionaba muy bien, ha subido desde el 45%-50% [de implantación que había tenido históricamente] y lo que funciona en una escala más controlada, se hace más difícil cuando lo intentas universalizar. Intentar doblegar un fenómeno global, como es educar en una lengua diferente a la materna, acaba cayendo por su propio peso. En las últimas ediciones, se ha visto que al alumnado castellano hablante en el modelo de inmersión le va bastante peor. En la pública es prácticamente todo inmersión y en la concertada, hay mucha”, reflexiona.

El otro argumento va en línea con las explicaciones que ofrece la OCDE sobre la caída global. “Hay estudios que indica que un uso moderado de la tecnología en las aulas —entre una y dos horas al día— con una intencionalidad pedagógica es positivo. Sin embargo, desde 2015, en Euskadi, hay una proporción de centros que la utilizan más de tres horas al día. Sería el país de la OCDE con mayor uso”, sostiene.

¿Tiene culpa la LOMLOE?

PISA 2025 es la primera edición que se celebra con la LOMLOE ya instalada —teóricamente— en las aulas, lo que ha dado pie a ciertos sectores a señalar la ley educativa de este Gobierno como responsable de la caída. El secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, negó este lunes la mayor. “No tiene que ver. El descenso es tan general que no hay que relacionarlo con una normativa específica”, afirmó antes de asegurar que, precisamente, esa norma “insiste en la lectura comprensiva”. A su lado, el analista de la OCDE Tue Halgreen confirmaba que las razones de la caída van más allá de “políticas concretas”.

El profesor de la Universitat de Barcelona Prats Gil coincide con el Ministerio. “La aplicación de la LOMLOE no va más allá de pocos años, además de que las políticas educativas son mucho más amplias que las que pueda definir una ley. Su despliegue corresponde a los gobiernos autonómicos y, en última instancia, a las escuelas”, ha recordado en declaraciones al *SMC España*.

Una implantación que, por otro lado, no se está produciendo al ritmo deseable, tercia Toni Solano, director del IES Bovalar de Castellón. “Tenemos una escuela obsoleta, que no se centra en procesos sino en la memoria y en los exámenes memorísticos, muy dependiente de textos, fotocopias y libros de texto”, dispara. Elementos todos que la LOMLOE trata de revertir.

“Seguimos sin aprovechar el tiempo del aula para trabajar como toca”, lamenta el profesor, que recela del papel “hegemónico” de los libros de texto. “En ese modelo, los chavales van a hacer todos los ejercicios con la IA”, señala, mientras “si se trabajara competencialmente, desarrollando proyectos, diseñando actividades por parte del alumnado y evaluándolas en clase con supervisión directa, tal vez los aprendizajes serían sólidos”.

¿Destaca, para bien, en algo España?

En varios aspectos, recuerda Tatiana Íñiguez Berrozpe, profesora titular de Sociología y vicedecana de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza en declaraciones al *SMC*, pero con menos glamour y, por tanto, menos titulares.

“Hay variables en las que España está en los primeros puestos, mientras países de alto rendimiento quedan muy por debajo: el sentimiento de pertenencia al centro, la convivencia, los niveles muy bajos de *bullying*, la perseverancia o la curiosidad. Esto es lo que el *ranking* no recoge y es buena parte de lo que una escuela hace cada día. Sin duda, también debería ser un objetivo prioritario de la educación”, sostiene.

También está la equidad de la escuela, una de las fortalezas de España PISA tras PISA. Las diferencias entre el alumnado que más rinde y el que menos son inferiores a la media de la OCDE y de la UE, lo que habla de un sistema que consigue corregir algunas de las desigualdades de origen entre el alumnado. Pero esa virtud

también es un reto, porque la igualdad se logra “a cambio de tener un nivel de excelencia bastante reducido”, recuerda la analista Sintés. Y “es un reto importante”, añade, “porque en ese grupo es donde ha bajado más la capacidad lectora”.

EL DIARIO VASCO

Miramos, pero no queremos ver

Evaluaciones y análisis confirman desde hace tiempo que nuestro sistema no va bien, pero todo sigue igual. Pasado el trago mediático, Administración, familias y comunidad educativa se tranquilizan

Francisco Luna. Exdirector del ISEI-IVEI y miembro del Consejo Escolar del Estado. 09/09/2026

Hace escasos días, el departamento vasco de Educación presentaba los resultados de la evaluación de diagnóstico de 4º de ESO y, de manera triunfalista, declaraba su satisfacción por la significativa mejora de resultados en el ámbito lingüístico, especialmente en castellano, y señalaba que solo un 13% del alumnado se situaba en el nivel más bajo de rendimiento. El problema es que presentaba estos resultados cuando, en parte, ya conocía la catástrofe que se avecinaba en PISA 2025. Lógicamente, la comunidad educativa y la sociedad vasca se estará preguntando a qué datos hay que hacer caso.

Hoy sabemos que nuestro sistema educativo pierde 47 puntos en Lectura desde 2022 y 75 desde nuestro mejor resultado en PISA 2009. Pero además descubrimos que cerca de la mitad de nuestro alumnado (45%, casi el doble que en 2022) no es capaz de entender un texto complejo o hacer inferencias a partir de una serie de informaciones, ya que su rendimiento en lectura se sitúa por debajo del nivel 2 de PISA. Recordemos que los alumnos vascos participantes en PISA hacen la prueba en su lengua familiar. Es decir, los castellano-hablantes han realizado la prueba en las mejores condiciones lingüísticas y no podemos atribuir estos resultados a su nivel competencial en euskera. Por lo tanto, estamos hablando de un problema estructural de nuestro sistema educativo que, además, no es nuevo.

En 2016, Euskadi participó en la prueba PIRLS, que mide la comprensión lectora del alumnado de 4º de Primaria (10 años). Los resultados fueron catastróficos: obtuvimos la puntuación más baja entre las siete comunidades autónomas que participaron en la prueba, con el porcentaje más alto de alumnado situado en los niveles más bajos de rendimiento. Curiosamente el informe sobre esa evaluación nunca se hizo público.

Ya en 2016 Euskadi sacó la peor nota en comprensión lectora en una evaluación a niños de 10 años; aquella prueba no se hizo pública

Cuando hemos de enfrentarnos a un problema estructural, lo primero es, por supuesto, analizar nuestras debilidades, pero también verificar las fortalezas, porque son la base sobre la que construir el nuevo camino. Pero la dificultad es que en la mejora de la comprensión lectora tenemos poco donde agarrarnos: si no tenemos en cuenta a Ceuta y Melilla, tanto los centros públicos como los concertados y privados han obtenido los más bajos resultados entre todas las comunidades, y lo mismo ocurre si se tiene en cuenta el origen: tanto los autóctonos como los inmigrantes están por debajo de todo el resto. Además, invertimos mucho en educación y somos los segundos por nivel de ISEC, pero nuestros resultados están muy alejados de lo que sería esperable.

A todo esto hay que añadir que, según el análisis realizado a partir de los resultados en Ciencias, nuestro alumnado es el menos perseverante, el que menos mantiene el esfuerzo ante las dificultades, el que muestra una menor capacidad de adaptación cognitiva a lo desconocido y uno de los que presenta una menor destreza para la búsqueda de ayuda de manera autónoma. Por otras ediciones anteriores de PISA también sabemos que es uno de los que menos lee por placer. Y un dato llamativo: nuestro alumnado es el que ha realizado el menor esfuerzo en la realización de la prueba, pero además declara que ese esfuerzo sería igual de bajo aunque la prueba tuviera consecuencias para su calificación escolar. Todo esto se completa con el hecho de que la educación vasca es la que, según el propio alumnado, tiene un peor clima escolar y disciplinario y donde el apoyo familiar es más débil.

Los castellano-hablantes han realizado el test PISA en su lengua materna; no podemos atribuir los resultados a su nivel de euskera.

Desde hace tiempo los resultados de evaluaciones externas y otros muchos estudios y análisis nos confirman de manera reiterada que nuestro sistema educativo no va bien, pero todo sigue más o menos igual. Los centros haciendo lo que pueden, adaptándose a las nuevas realidades de nuestra cada vez más compleja sociedad, enfrentándose a todos los retos que la sociedad no es capaz de solucionar.

Mientras, el departamento de Educación presenta de manera incansable nuevos programas, planes y proyectos con títulos enfáticos (estrategia integral para la mejora, plan estratégico para la transformación de la escuela pública...) y de tal nivel de ambición que ni en varias legislaturas seremos capaces de hacer todo lo que se concreta en esos planes. Un ejemplo: el señalado plan estratégico tiene 4 dimensiones, 10 ejes, 20 objetivos generales, 46 objetivos específicos, y multitud de acciones sin ningún hito temporal y sin establecer ni una sola prioridad.

Nada sustantivo cambia, sobre todo porque, por suerte, estos llamativos datos de estudios externos no se reflejan en los resultados académicos, que mantienen una legendaria estabilidad. Pasado el trago mediático, la Administración, las familias y la comunidad educativa se tranquilizan, a tal punto de que incluso la novísima Ley de educación vasca ignora todos los datos disponibles y plantea objetivos hoy imposibles desde el punto de vista lingüístico. Pero el rinoceronte blanco sigue en la habitación.

EL PAIS

Las causas del desmoronamiento educativo en PISA: los alumnos no leen, están menos dispuestos a esforzarse y crecen con el móvil

La OCDE advierte de un aumento de la complejidad en las aulas, problemas de disciplina y una baja "perseverancia ante tareas difíciles"

IGNACIO ZAFRA. Madrid - 09 SEPT 2026

¿Son los alumnos nacidos en 2009 realmente mucho peores de lo que lo fueron los nacidos en 1999? La "bajada continuada" en las habilidades de los estudiantes de 15 años que mide periódicamente el Informe PISA ha disparado las alarmas en la OCDE, la institución que organiza la prueba, la mayor evaluación educativa del mundo. Entre 2015 y 2025, el resultado de los estudiantes cayó en el promedio de los países desarrollados 27 puntos en lectura, 22 en matemáticas y 7 en ciencias, según los datos publicados este martes. Para enmarcarlo: la OCDE calcula que 20 puntos vienen a ser lo que se aprende aproximadamente en un curso. En otras palabras, que los alumnos de ahora van cerca de un curso escolar por detrás de los de hace una década. En España, el descalabro es aún mayor si se analiza la última década: los chavales han perdido en ese periodo 45 puntos en lectura, 29 en matemáticas y 16 en ciencias.

Los autores de PISA creen que el bajón educativo no es coyuntural, sino que tiene causas profundas, entre ellas la generalización de los dispositivos digitales, la menor curiosidad y disposición al esfuerzo que muestran los adolescentes, que afecta a cómo aprenden, y la pérdida de hábitos de lectura que hace que cada vez tengan más problemas para entender lo que leen, sobre todo cuando se enfrentan a textos largos.

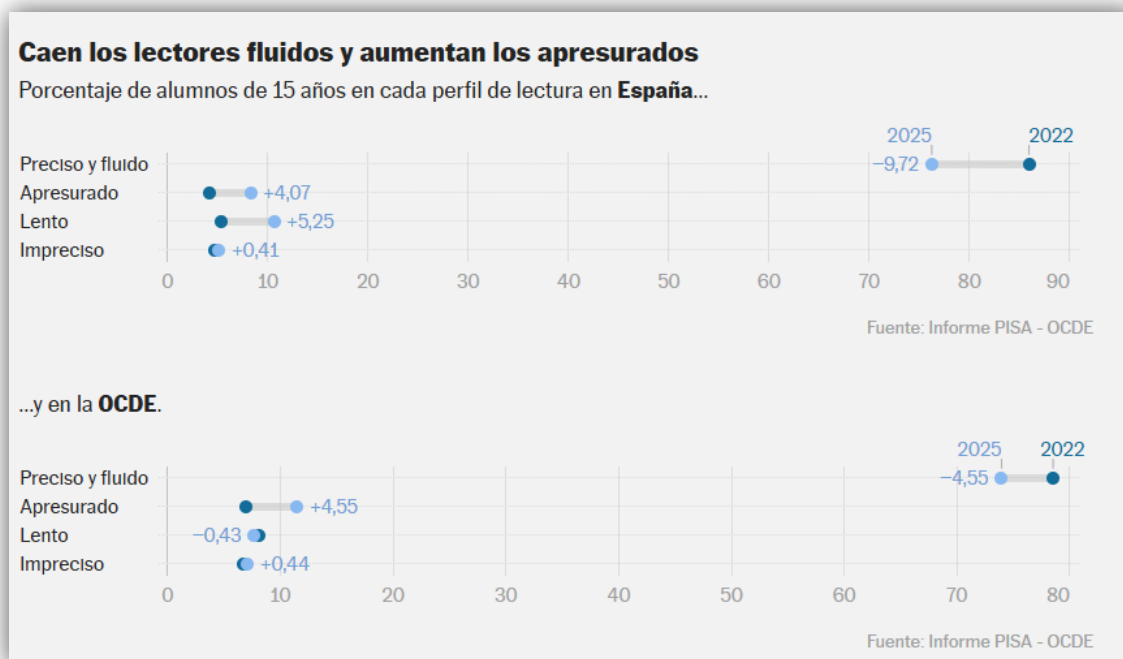
La preocupación de la OCDE ha hecho que el informe incluya un apartado dedicado a analizar los motivos del declive educativo global, basándose en los exámenes y los cuestionarios de contexto que han realizado, solo en esta última edición, 760.000 estudiantes de 90 países. Lo hace centrándose en la competencia lectora, por ser, argumenta, una competencia fundamental en sí misma y una llave para aprender las demás, y por existir una correlación entre su rendimiento en lectura y el que muestran en matemáticas y ciencia. Los autores descartan de entrada, tras analizarlo, que la bajada se deba a un problema en las herramientas para medir los aprendizajes que utiliza PISA, y se inclinan por enmarcarlos en los cambios que se han producido en cuatro niveles: en los estudiantes, en la escuela, en el sistema educativo y en la sociedad.

La OCDE cree que todas ellas están operando a la vez. Y advierte que su análisis es para el conjunto del mundo desarrollado, y que cada país puede mostrar ciertas peculiaridades. El estudio también admite que es posible que más que un "deterioro" en las habilidades del alumnado se haya producido una "reconfiguración". Es decir, que es posible que los chavales de 15 años de 2025 "superen a las generaciones anteriores en otras habilidades que no se miden en PISA", aunque se trata, añade, de un planteamiento "muy especulativo dada la falta de datos".

Menos atención, curiosidad y esfuerzo

Los chavales de 15 años presentan, en conjunto, un rendimiento cada vez más pobre en comprensión lectora. Especialmente en aquellas tareas que se basan en textos largos e implican "procesos de nivel superior, como evaluar y reflexionar, que requieren leer atentamente, recordar e integrar múltiples datos, a veces procedentes de varias fuentes", señala el informe. Los resultados sugieren "que el descenso podría estar relacionado con la capacidad o disposición del alumnado para mantener una atención concentrada en tareas de lectura exigentes".

El bajón en el rendimiento se comprueba desde el principio del examen de lectura —que se hace *online* en los propios centros—; desde el apartado que mide "la rapidez y precisión con la que el alumnado procesa frases sencillas". La proporción de "lectores precisos y fluidos" se redujo un 6% entre 2018 y 2025, mientras los "lectores apresurados", los que dan respuestas rápidas e incorrectas, subieron cinco puntos, hasta el 12% del total —con datos para el conjunto de la OCDE—. El desempeño empeoró más en las últimas partes de la prueba lo que refuerza la idea de "que la atención, la perseverancia o la confianza del alumnado a la hora de afrontar tareas difíciles" se reduce a medida que avanzan los minutos.



La actitud hacia el aprendizaje también ha empeorado, según declaran los propios estudiantes. Y en la mayor parte de países los alumnos declararon haber dedicado menos esfuerzo a hacer el propio Informe PISA que los que lo hicieron en las dos ediciones anteriores. La motivación para aprender se redujo en magnitudes que concuerdan con las caídas en los resultados en comprensión lectora. El informe encuentra una correlación significativa entre “los cambios en el porcentaje de alumnado que afirma sentir curiosidad por muchas cosas diferentes” y “los cambios en el rendimiento en lectura”. También se observa una correlación, más moderada, entre la caída en el desempeño lector y el porcentaje de chavales que afirma “terminar lo que empieza”.

En España, el porcentaje de estudiantes que afirma sentir curiosidad por muchas cosas diferentes ha disminuido 3,2 puntos desde la edición anterior, hasta situarse en el 72%. Y el de quienes aseguran “realizar un esfuerzo adicional cuando el trabajo se vuelve difícil” bajó 3,3, hasta el 68%. Las tasas en el promedio de la OCDE son, respectivamente, del 73% y el 60%.

La visión del alumnado sobre su centro educativo no ha empeorado en general, pero sí en una parte de los países. Y los autores destacan que allí donde ha crecido la opinión de que ir a clase es “una pérdida de tiempo”, la evolución del rendimiento lector ha empeorado especialmente.

Reducción de la lectura en papel y tiempo de pantallas

Desde 2009, los datos también muestran un aumento del porcentaje de chicos y chicas que solo leen cuando tienen que hacerlo y un descenso en el “índice de disfrute de lectura”, si bien PISA solo dispone de la evolución hasta 2018; en cada edición la prueba se centra en una competencia, ahondando en la investigación sobre ella, y la lectura no volverá a serlo hasta la siguiente. La información recopilada por el estudio también muestra que cada vez menos estudiantes leen “libros de ficción, revistas impresas y periódicos en papel” al tiempo que aumentan su lectura en formato digital para buscar información y chatear. Los padres, prosigue el informe, “desempeñan un papel importante a la hora de moldear las actitudes de los niños y niñas hacia la lectura desde los primeros años”, y PISA muestra que leer también ha perdido terreno entre ellos como “pasatiempo favorito”.

Los alumnos que leen libros de ficción y más largos obtienen puntuaciones más altas en lectura —después de descontar su perfil socioeconómico—, y también quienes lo hacen en papel. Los chavales nacidos en 2009 que se han examinado para la actual edición de PISA, prosigue el informe, “han crecido en un periodo de difusión generalizada de los dispositivos electrónicos personales”, interactúan “con mayor frecuencia con textos digitales, que fomentan una lectura selectiva o funcional, cambian más a menudo de una tarea a otra, y dedican menos tiempo a prácticas de lectura prolongada, que están estrechamente relacionadas con el desarrollo de la comprensión lectora”.

Unas clases más complejas

El informe refleja que las aulas se han vuelto más diversas en la última década. El alumnado de origen migrante (cuyos dos progenitores nacieron fuera del país donde se examina de PISA) de 15 años ha crecido un 25% en el conjunto de la OCDE desde el año 2018, hasta suponer el 16,7% del total. En España lo ha hecho mucho más: un 64%, hasta representar el 20,3% del total. Los directores aseguran que en sus centros hay más estudiantes refugiados, más chavales con necesidades educativas especiales —con discapacidad o trastorno del espectro autista—, o cuya lengua materna es distinta a la del aula. La mayoría de los docentes —en

España, el 67%— afirma, además, que en su grupo más del 10% de alumnado presenta “bajo rendimiento y/o altas capacidades”, lo que genera un gran desnivel.

La diversidad, subraya PISA, “no es problemática en sí misma, pero aumenta la necesidad de una enseñanza diferenciada, especialmente si se combina con dificultades lingüísticas, de educación especial o socioeconómicas”. En otras palabras, que requiere más medios. “Y una mayor proporción de alumnado con bajo rendimiento”, agrega, “está relacionada con un mayor nivel de perturbación en el aula”.

Más problemas de disciplina y acoso

El acoso escolar aumenta en 2025 respecto a 2022 en el promedio de países de la OCDE y también en España. “Los directores reportan un clima escolar más negativo, que incluye un aumento de los actos de vandalismo, robos, uso de lenguaje soez, intimidación o abuso verbal hacia alumnado o profesorado, y las lesiones físicas”, señala el informe. “Y donde más aumenta la proporción de estudiantes que declararon haber sido amenazados por otros estudiantes, los resultados en lectura han tendido a disminuir de forma más acusada”.

El tiempo que los docentes destinan a mantener el orden en clase ha aumentado del 13% al 16% desde 2018, reduciendo el “disponible para el aprendizaje”. Y casi 4 de cada 10 alumnos españoles, el 39%, asegura que el ruido y el desorden “interrumpen la mayoría o todas las clases de ciencias”, ocho puntos más que la media de la OCDE.

Explicar hasta que lo entienden

El contexto escolar se ha vuelto más difícil. Y en él, el apoyo que el alumnado percibe de sus profesores se ha reducido. La proporción de estudiantes que afirma que sus docentes de materias de ciencias perseveran hasta asegurarse de que se han comprendido los contenidos se ha reducido cinco puntos en una década, hasta situarse en el 67%. El alumnado también observa mejoras, como un incremento de las oportunidades que les brindan los profesores de dichas asignaturas “para expresar sus opiniones”.

Interrupción escolar en un momento clave

La covid también puede haber dejado secuelas educativas, apunta el informe. Los chavales evaluados en la nueva edición de PISA tenían 10 u 11 años al inicio de la pandemia, en marzo de 2020, lo que también puede haber dejado una huella. Estaban en quinto de primaria, “un periodo en el que suelen pasar de la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y aritmética a habilidades más avanzadas de comprensión y resolución de problemas”, señala el informe.

La pandemia parece haber impulsado, apunta la OCDE, cambios “profundos en los hábitos y valores”, incluido un aumento del absentismo escolar. En España, los adolescentes que aseguraron haber faltado un día completo a clase en las dos semanas anteriores a la prueba aumentaron del 30% al 34% entre 2018 y 2025. Mientras que evaluaciones en primaria arrojan resultados parecidos. “Una menor exposición a la enseñanza regular, aunque se haya repartido a lo largo de varios años, puede haber debilitado la adquisición de competencias en lectura y matemáticas”, señala el informe, que sugiere que en dicho cambio puede haber influido un “cambio en la percepción de los padres sobre el valor de la asistencia escolar regular y las políticas de teletrabajo más flexibles introducidas tras la covid”.

Familias menos atentas

El apoyo familiar a la actividad escolar también se ha reducido en la mayoría de los países. El 69% de los chavales españoles dicen, por ejemplo, que sus padres les preguntan, al menos una vez a la semana, qué han hecho en la escuela. Hace tres años ese porcentaje alcanzaba el 77%. Y la mitad de ellos asegura ahora que habla al menos una vez a la semana sobre los problemas con los que se puede encontrar en la escuela, lo que supone una caída de 10 puntos respecto a la anterior edición de PISA.

El análisis de la OCDE no dice nada, en cambio, del posible impacto en los resultados del hecho de que los alumnos que se han examinado ahora de PISA nacieron coincidiendo casi con el estallido de la crisis financiera, que en países como España disparó la tasa de pobreza y fue acompañada de fuertes recortes en educación. Los recortes en España se agudizaron con el rescate de 2012, el año en que los chavales de esta edición de la prueba llegaban al colegio para empezar el segundo ciclo de Educación Infantil.

europapress.es

Los alumnos españoles evaluados en PISA hacen un uso de la IA para tareas escolares más frecuente que en la OCDE y la UE

MADRID, 10 Sep. (EUROPA PRESS) - Los resultados del Informe PISA 2025 publicado este martes por la OCDE muestran que el alumnado español hace un uso de la inteligencia artificial para las tareas escolares más

frecuente que el observado, en promedio, en la OCDE y en el conjunto de la Unión Europea, independientemente del propósito considerado.

En todas las actividades analizadas, España presenta menores porcentajes de estudiantes que declaran no utilizar nunca o casi nunca estas herramientas y mayores porcentajes de quienes las emplean con una frecuencia semanal o diaria.

El uso más extendido de la inteligencia artificial es el apoyo al aprendizaje. En España, su utilización es más frecuente (el 23,9% la utiliza a diario o casi a diario) que en el promedio OCDE (19,1%) y el total UE (19,7%). También destaca el uso de la inteligencia artificial para realizar investigaciones preliminares, más frecuente en España (16,2%) que en la OCDE (11,1%) y la UE (12,2%).

El uso de la inteligencia artificial para resumir textos es relativamente elevado en España (15,9%) y también supera al del promedio OCDE (10,7%) y el total de la UE (12%).

La elaboración de trabajos escritos es la finalidad menos frecuente, aunque también presenta un uso más intenso en España (13,7%) que en el promedio OCDE (10,8%) y el total de la UE (12%).

PISA 2025 incorpora por primera vez un conjunto específico de preguntas destinadas a conocer la frecuencia con la que el alumnado utiliza chatbots basados en inteligencia artificial para realizar tareas escolares y los principales usos que hace de ellos. El estudio analiza aplicaciones como ChatGPT, Gemini y otras herramientas equivalentes empleadas para apoyar diferentes actividades académicas, entre ellas comprender contenidos, realizar búsquedas iniciales sobre un tema, resumir textos o elaborar borradores de trabajos escritos. La incorporación de estos indicadores responde al creciente protagonismo que la IA ha adquirido en los procesos de aprendizaje y a la necesidad de disponer de información comparable internacionalmente sobre su utilización en el ámbito educativo.

EL PAIS

La educación pública logra mejores resultados que la privada en el Informe PISA cuando se igualan las condiciones sociales

La evaluación muestra que la ventaja inicial de la privada se invierte cuando se descuenta la distorsión generada por el nivel social tanto individual como del centro de enseñanza

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 10 SEPT 2026

Los estudiantes de centros educativos privados españoles, incluyendo a la educación concertada, tienen, en promedio, mejores resultados que los de la enseñanza pública en el Informe PISA. Pero ello se debe a que la pública acoge a muchos más chavales desfavorecidos. Cuando las condiciones sociales de unos y otros centros se igualan, una de las posibilidades estadísticas que permite la evaluación internacional publicada este martes, la situación cambia y son los de la pública quienes logran mejor rendimiento.

Si se toman los resultados en bruto de los estudiantes de una y otra red, los de la privada están claramente por delante. Obtienen 24 puntos más en matemáticas, 23 en ciencias, y 21 en lectura. Es decir, llevan aproximadamente un curso escolar de ventaja.

Si se neutraliza el índice socioeconómico y cultural de los estudiantes —el ISEC, que PISA elabora con información sobre el nivel educativo de sus padres, su tipo de empleo y las condiciones del hogar donde viven—, la diferencia se reduce a una tercera parte. Los adolescentes de la privada siguen en cabeza, pero solo les sacan siete puntos a los de la pública en el examen de ciencias, que es el único al que PISA aplica en esta edición del informe el filtro ISEC. En los promedios internacionales la brecha entre los resultados educativos también se reduce mucho al controlar esa variable.

El informe aplica un segundo filtro que iguala no solo las condiciones socioeconómicas individuales de los estudiantes, sino las del conjunto del centro educativo. Y al hacerlo, la ventaja se invierte, y los alumnos españoles de la pública aventajan en 4 puntos a los de la privada. En la OCDE y la UE pasa lo mismo, con diferencias todavía más abultadas: la pública pasa a estar 10 y 18 puntos por delante respectivamente.

“Controlar el ISEC individual y la composición por centro nos ayuda a ver qué efecto tienen otras cuestiones sobre el aprendizaje. Unos factores que son básicamente la calidad docente del centro, su organización, los planteamientos curriculares...”, señala Sheila González, politóloga de la Universidad de Barcelona especializada en desigualdad educativa. “Y una lectura de este resultado sería que los profesores de la pública están mejor preparados. Porque son los que se han presentado a oposiciones, los que tienen mejores

condiciones laborales, y seguramente, a pesar de los problemas que existen, los que disponen de más recursos como aulas de acogida o personal de apoyo”.

Neutralizar el ISEC es un artificio estadístico que de un lado es útil y del otro resulta arriesgado, advierte González. “Podemos acabar diciendo que la pública, si anulamos toda la composición social, funciona mejor que la privada y la concertada. Pero en la práctica es la pública la que concentra la mayor parte de las

necesidades sociales. Es decir, un escenario limpio en ese sentido no existe. Y corremos el riesgo de pensar que no es tan grave, cuando sí lo es. Las composiciones del alumnado en los centros importan”.

La mayor utilidad del filtro estadístico, añade la investigadora, es mostrar que distribuyendo “al alumnado de forma equilibrada entre los centros, la red pública funciona bien, lo que refuerza la justificación de la lucha contra la segregación escolar” por motivos socioeconómicos. Algo que resulta especialmente importante en España, el país que, según calculó Save the Children usando los microdatos de PISA en 2022, lidera la segregación en la OCDE.

La edición de este año del informe muestra un cambio. En 2022, incluso después de aplicar el filtro ISEC individual de los alumnos y el del centro educativo, la privada seguía estando cinco puntos por delante en matemáticas.

Miguel Recio, que fue responsable del gabinete de análisis de la federación de Enseñanza de CC OO, apunta como uno de los motivos de la mejora de la escuela pública el hecho de que entre 2018 y 2024 (los datos de 2025 y 2026 aún no están disponibles), el Ministerio de Educación transfirió a las comunidades autónomas 8.756 millones para varios programas educativos que han beneficiado sobre todo a esta red educativa. Bien porque los fondos iban destinados a crear plazas en la pública o bien porque eran programas dirigidos a apoyar al alumnado desfavorecido, como el PROA+. Y que esos recursos adicionales han permitido a los estudiantes de la pública resistir mejor la crisis educativa que refleja la nueva edición de PISA.

El sociólogo de la Universidad de La Laguna, José Saturnino Martínez, agrega que el informe refleja que el mayor hundimiento de los resultados se ha producido, tanto en España como en el conjunto de la OCDE, en el alumnado del cuartil socioeconómico más acomodado. Y como este asiste “en mucha mayor medida a la escuela privada”, es coherente que esta red educativa haya bajado más.

En casi todas las comunidades autónomas la pública sale mejor parada cuando se igualan las condiciones socioeconómicas. En algunas con diferencias marcadas, como Galicia, 26 puntos; Murcia, 18; Cantabria, 17, o Andalucía, 16. En Galicia y Cantabria, la pública sale mejor parada incluso sin descontar el ISEC.

En cuatro territorios la privada logra mejor rendimiento incluso después de anular el ISEC: Baleares, con 5 puntos de ventaja; Canarias, 14; y País Vasco y Navarra, con 32.

PISA también muestra que la escuela pública tiene un peso relativamente pequeño en España comparado con el resto del mundo desarrollado. Matricula al 69,4% de los estudiantes de 15 años, cuando en el conjunto de la OCDE el porcentaje se eleva al 83,2%, y en la UE, al 85,6%.

THE CONVERSATION

Motivar no es entretener: qué dice la ciencia sobre las ganas de aprender

Rubén Camacho Sánchez. PDI, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), UNIR - Universidad Internacional de La Rioja ; ESADE

Rosa Gómez del Amo. PDI, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Cuando pensamos en una clase motivadora solemos imaginar juegos, vídeos o actividades sorprendentes. Sin embargo, la investigación educativa lleva décadas mostrando que entretener y motivar no son lo mismo. Un vídeo, un juego o una aplicación pueden despertar el interés de nuestros estudiantes durante unos minutos y, aun así, no producir ningún aprendizaje. La motivación requiere algo más: que el alumnado entienda por qué merece la pena aprender, sienta que puede hacerlo y vea que su esfuerzo produce resultados.

Imaginemos una clase que no empieza con una definición, sino con una pregunta cercana: “¿Por qué una noticia falsa puede parecernos verdadera?”. La clase ya no tiene como punto de partida una lista de contenidos o saberes, sino una inquietud real que necesita ser comprendida. En pocos segundos, el alumnado recordará experiencias, comparará ejemplos, planteará hipótesis y buscará criterios que le sirvan para distinguir información fiable de información engañosa.

Las cuatro dimensiones de la motivación

Por lo tanto, es muy importante diferenciar entre entretener, sorprender o motivar. La motivación exige sentido, posibilidad de éxito y sensación de logro. El psicólogo estadounidense John M. Keller sintetizó esta lógica en cuatro dimensiones: atención, relevancia, confianza y satisfacción.

Primero hay que despertar el interés; después, conectar el contenido con la vida del estudiante; posteriormente, ayudarlo a sentirse capaz; y, finalmente, mostrar que el esfuerzo ha merecido la pena.

Captar la atención: menos estímulos, más pensados

Toda experiencia de aprendizaje empieza por captar la atención de los estudiantes, pero eso no significa llenar la clase de estímulos ni competir con TikTok. El objetivo no es sorprender por sorprender, sino despertar la curiosidad.

Una pregunta inesperada, un experimento, una noticia de actualidad o un dato que contradiga lo que creemos saber pueden bastar para que el alumnado quiera seguir escuchando.

Además, la sorpresa solo abre la puerta. Para que ese interés inicial se transforme en conocimiento debe conducir a una pregunta que merezca ser respondida o a un problema que invite a reflexionar. Cuando la actividad inicial se limita a llamar la *atención*, el interés desaparece tan rápido como llegó.

Lo que no se conecta, se olvida

La curiosidad no basta. Para mantener el interés, el alumnado necesita encontrar sentido a lo que aprende. Buena parte de la desmotivación nace de la sensación de que el esfuerzo no sirve para nada. “¿Y esto para qué?” no es siempre una queja, muchas veces es una pregunta pedagógica legítima.

Las revisiones sobre el modelo de Keller muestran que conectar contenidos con intereses, metas y contextos reales ayuda a sostener la implicación. En matemáticas se ha señalado su utilidad para trabajar dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. En Formación Profesional, la motivación aumenta cuando las tareas se relacionan con escenarios profesionales y con la calidad del diseño instruccional.

Sentirse capaz también motiva

La confianza en uno mismo es un ingrediente esencial de la motivación. A veces interpretamos como falta de interés lo que, en realidad, es miedo a no estar a la altura. Cuando una tarea parece inalcanzable, muchos estudiantes optan por desconectar antes, incluso, de intentarlo.

Motivar no significa bajar el nivel, sino hacer visible el camino para alcanzarlo. Objetivos claros, ejemplos, rúbricas comprensibles, entregas parciales y *feedback* temprano, es decir, acompañar al alumnado y orientarlo sobre su desempeño a lo largo del proceso, ayudan a que perciba que puede avanzar paso a paso. Un metaanálisis muestra que este tipo de acompañamiento mejora tanto la motivación como el aprendizaje, incluso en entornos de enseñanza en línea.

Algo parecido ocurre con la clase invertida, que propone material audiovisual o de lectura a los estudiantes para completar en casa y dedica el tiempo de clase a debatir sobre ello y plantear dudas. Su eficacia no reside en ese material previo, sino en el tiempo presencial que se dedica a resolver dudas, experimentar y recibir orientaciones concretas. Los estudios muestran que se producen mejoras en el aprendizaje cuando se combinan preparación previa, actividad en el aula y *feedback* útil.



Guía gráfica para motivar en clase. Elaboración propia.

El broche final no es la nota

Aprender exige esfuerzo, y el esfuerzo necesita cierre emocional. No basta con calificar. La satisfacción aparece cuando el alumnado percibe que domina algo nuevo, que su trabajo tiene utilidad o que otros reconocen el resultado.

Por eso funcionan las ferias de ciencias, los podcasts escolares, los debates públicos o las presentaciones ante profesionales: convierten el aprendizaje en una experiencia de logro. En secundaria, el aprendizaje basado en proyectos refuerza la motivación cuando hay contexto real, apoyo y sentido de progreso. La gamificación también puede ayudar si no se reduce a otorgar puntos o insignias.

Con estudiantes universitarios, una metodología basada en juegos digitales, recompensas virtuales y narrativa de progreso mejoró la motivación y el rendimiento académico. El juego funciona cuando ordena el esfuerzo, hace visible y reconoce el avance. Estudios recientes insisten en que los elementos del juego deben integrarse en una estrategia didáctica, no añadirse como decoración.

Lo mismo ocurre con la tecnología. La realidad aumentada, la inteligencia artificial o los entornos híbridos pueden captar la atención, pero no motivan automáticamente. Las investigaciones muestran efectos positivos cuando se integran con tareas auténticas, *feedback* y sentido de logro.

Una revisión con metaanálisis llega a una conclusión similar: su impacto mejora cuando se combinan con metodologías activas, proyectos y estrategias motivacionales bien diseñadas.

Adaptarse a cada aula

No hay una receta universal para motivar. Y quizá esa sea la primera idea importante: lo que funciona en un aula puede no funcionar en otra. Necesitamos más estudios "longitudinales", es decir, que sigan a un número amplio y lo suficientemente representativo de estudiantes durante un marco temporal amplio. Pero como sí sabemos que los resultados cambian según la edad del alumnado, la materia que se enseña y el contexto en el que se aplica la propuesta, para conseguir motivar a los alumnos es necesario conocerlos bien.

Lo que sí permite la investigación hasta la fecha es extraer una conclusión clara: motivar no es entretener ni hacer que todo sea fácil. Una buena clase no evita el esfuerzo, sino que consigue que merezca la pena.

MAGISTERIO

La inversión educativa en España representa el 4,1% de su PIB, en comparación con el 4,8% de la UE

La inversión de España en educación se sitúa ligeramente por debajo de la media de la Unión Europea en los principales indicadores macroeconómicos, según el último informe de la Comisión. La inversión en educación se estabiliza a medida que Europa pretende reforzar el atractivo de la profesión docente.

MAGISTERIO Jueves, 3 de septiembre de 2026

Ahora que alumnos y profesores de toda Europa regresan a las aulas, la Comisión publica su informe *Invertir en educación 2026*, donde ofrece una visión general de la evolución reciente de la inversión en educación en toda la UE y examina los factores asociados al atractivo de la profesión docente. Este tema es especialmente pertinente, ya que los costes de personal representan la mayor categoría de gasto público en educación, y los docentes desempeñan un papel fundamental para garantizar la calidad y la resiliencia de los sistemas educativos.

El informe analiza las tendencias recientes y a largo plazo del gasto público en educación, tanto a escala nacional como de toda la UE, y las compara con el gasto público en otros ámbitos de actuación. Las conclusiones de 2026 muestran que la inversión en educación se está estabilizando, aunque se mantiene por debajo de los niveles anteriores a la pandemia como porcentaje del gasto público total. En 2024, los países de la UE gastaron, de media, el 4,8% del PIB en educación (España el 4,1), lo que representó el 9,7% del gasto público total (el 9,1 en España). La proporción que representa la educación en el gasto público sigue estando 0,3 puntos porcentuales por debajo de su nivel de 2019.

La edición de este año también destaca la importancia de invertir en el profesorado. En 2024, el 66% del gasto público en educación preescolar y primaria y el 72% en educación secundaria se asignaron a gastos de personal, principalmente profesores y directores de centros. Dadas las actuales dificultades demográficas que afectan tanto al personal docente como a la población en edad escolar, el documento analiza los factores asociados a la disposición de los docentes a permanecer en la profesión.

El 76,5% de los docentes de la UE seguiría eligiendo la profesión de nuevo

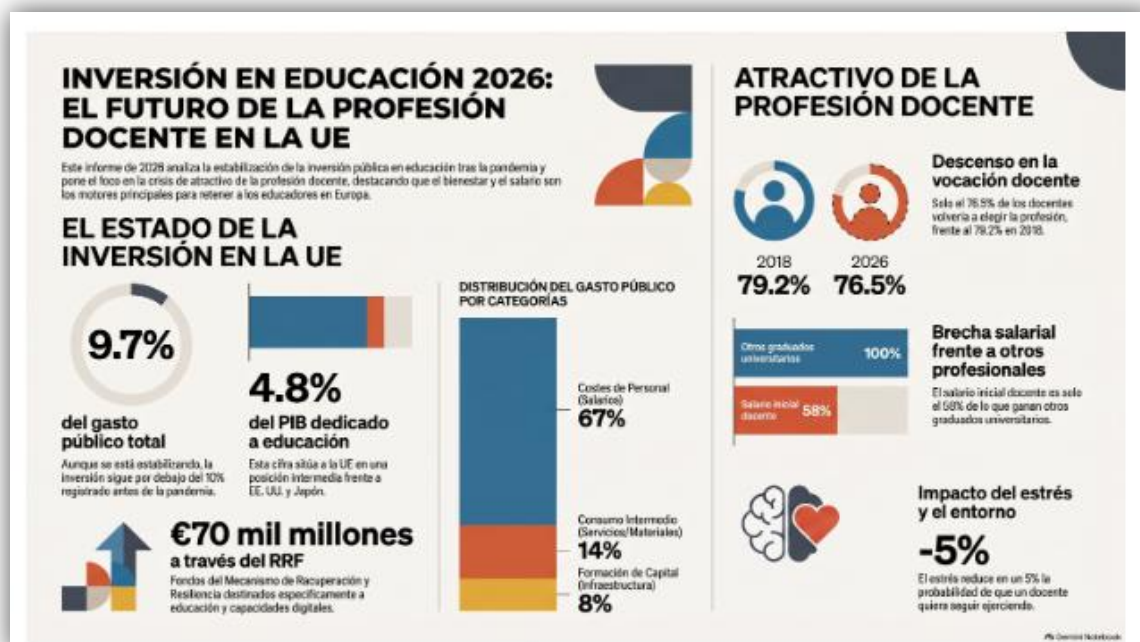
Sobre la base de los datos del *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS)* de 2024 de la OCDE, el documento muestra que el 76,5% de los docentes de la UE seguiría eligiendo la profesión de nuevo, aunque este porcentaje ha disminuido desde 2018. Las mujeres docentes tienen más probabilidades de hacerlo que los hombres, mientras que la probabilidad disminuye entre los docentes con más de 20 años de experiencia en comparación con aquellos que se encuentran al inicio de su carrera.

Las conclusiones subrayan que tanto los factores materiales como los no materiales influyen en el atractivo de la profesión docente. Si bien la satisfacción con el salario se asocia a una mayor probabilidad de volver a elegir la profesión, los entornos de trabajo favorables, las percepciones positivas del valor de la profesión en la sociedad y las oportunidades de colaboración profesional también desempeñan un papel importante. Por el contrario, el estrés laboral reduce significativamente la disposición de los docentes a permanecer en la profesión.

Una inversión eficaz para aumentar el atractivo de la profesión docente requiere un enfoque integral. Esto incluye salarios adecuados, así como otras condiciones de trabajo y el bienestar, que no están directamente relacionados con los salarios, pero que, no obstante, tienen implicaciones presupuestarias para el gasto nacional en educación. Si bien unos salarios competitivos pueden contribuir tanto a la contratación como a la retención del personal, su impacto parece limitado cuando no van acompañados de unas condiciones laborales adecuadas y del bienestar de los docentes. En términos más generales, las conclusiones ponen de relieve la necesidad de aplicar políticas integradas que aborden tanto las dimensiones económicas como las no económicas de la profesión, con el fin de reforzar la contratación y retención de docentes y garantizar una inversión sostenible en el capital humano de Europa.

La vicepresidenta ejecutiva para los Derechos Sociales y las Capacidades, el Empleo de Calidad y la Preparación, Roxana Mînzatu, ha declarado que «los docentes son la columna vertebral de los sistemas educativos de Europa, e invertir en la educación significa invertir en ellos. El presente informe deja claro que atraer y retener a los profesores no se refiere únicamente a los salarios. También se trata de las condiciones de trabajo, el bienestar, el reconocimiento profesional y las oportunidades de crecimiento a lo largo de una carrera profesional. En un momento en el que muchos sistemas educativos se enfrentan a una escasez de docentes, debemos conseguir que la enseñanza sea una profesión en la que las personas quieran incorporarse, en la que quieran permanecer y en la que se sientan valoradas. Nuestra próxima Agenda de la UE para Profesores y Formadores, en el marco de la Unión de las Competencias, ayudará a los Estados miembros a hacer exactamente eso».

¿Cuánto invierte España en relación al resto de países de la UE?



En base a los datos provisionales de 2024 incluidos en el informe, la inversión de España en educación se sitúa ligeramente por debajo de la media de la Unión Europea en los principales indicadores macroeconómicos: Proporción del gasto público total: España destina el 9,1% de su gasto público total a la educación, mientras que la media de la Unión Europea se sitúa en el 9,7%.

Proporción del PIB: La inversión educativa en España representa el 4,1% de su PIB, en comparación con el 4,8% de media en el conjunto de la UE.

Inversión absoluta: El gasto público total de España en educación ascendió a 65.900 millones de euros en 2024.

Comparativa con otros países de la UE

Si se compara con el resto de Estados miembros, España ocupa una posición intermedia en esfuerzo inversor:

A la cabeza de la inversión se encuentra Suecia, que destina un 14,3% de su gasto público total y un 7,2% de su PIB a la educación.

En niveles inferiores a España en cuanto a la participación en el gasto público se sitúa Italia, que dedica el 8,0% de su presupuesto a esta partida (aunque destina un 4,0% de su PIB).

Irlanda registra el porcentaje más bajo sobre el PIB (2,7%), aunque el documento aclara que este dato está distorsionado a la baja debido a la estructura específica de la economía irlandesa y su elevado PIB impulsado por multinacionales extranjeras.

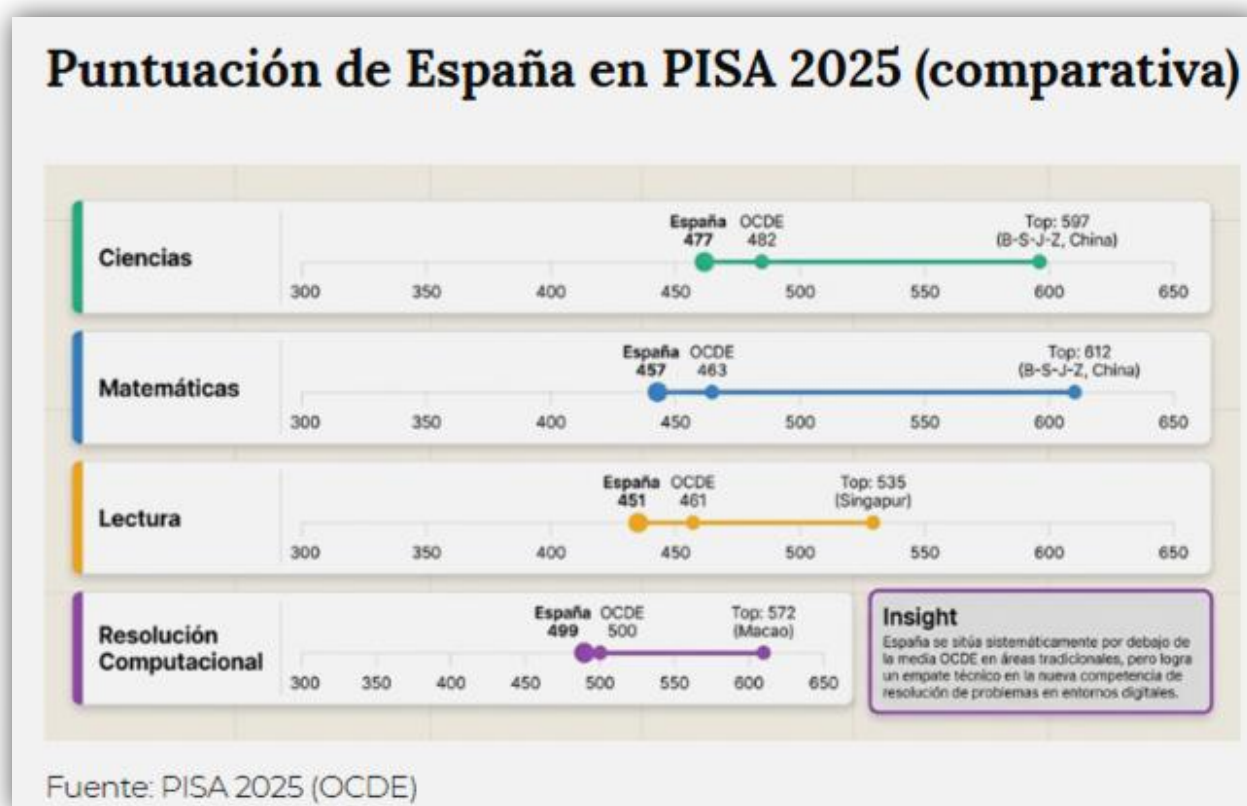
Fondos de Recuperación y Resiliencia

Por otra parte, España destaca de manera importante en la captación de fondos europeos extraordinarios. Es el segundo país de la UE que más fondos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR) ha asignado a educación y capacidades, con un total de 8.812,6 millones de euros (un 8,6% de los fondos totales asignados al país), solo por detrás de Italia.

Naufragio educativo en España: PISA 2025 confirma el desplome en las competencias clave

Los resultados del informe PISA 2025 suponen un severo correctivo para el sistema educativo español. El rendimiento en Matemáticas y Lectura ha sufrido una caída significativa respecto a 2022, mientras que el área de Ciencias permanece estancada, consolidando puntuaciones que se sitúan entre las más bajas de toda la serie histórica nacional y por debajo de la media de la OCDE.

DIEGO FRANCESCH Martes, 8 de septiembre de 2026



Desde que España inició su andadura en PISA en el año 2000, el sistema ha buscado una estabilidad que hoy parece más lejana que nunca. Esta edición no solo marca un retroceso respecto a la prepandemia, sino que sitúa al país en un punto de inflexión crítico: tras un cuarto de siglo de reformas, los niveles de competencia actuales son de los más mediocres jamás registrados. PISA no es un mero ranking; es el termómetro estratégico que mide si nuestros jóvenes de 15 años están preparados para resolver problemas complejos y pensar críticamente. Los datos actuales sugieren que estamos fallando en esa misión fundamental.

PISA 2025 es la radiografía de una crisis que va más allá de las aulas y afecta a la base misma del futuro del país.

Resultados y evolución de España en PISA 2025 y comparativa con OCDE y el entorno

Área de Evaluación	Puntuación Media España 2025	Puntuación Media OCDE 2025	Diferencia con la OCDE	Tendencia respecto a 2022 (España)	Evolución respecto a 2015 (España)	Porcentaje de Estudiantes con Nivel Bajo (Nivel <2)	Países de Entorno con Mejor Desempeño
Matemáticas	457	463	-6 (Significativamente menor)	-16 (Variación negativa / Resultados más bajos)	-27 (Variación negativa) / Aumento de 11 puntos porcentuales en nivel bajo	33%	Reino Unido (488), Estonia (508), Bélgica, Países Bajos, Portugal
Lectura	451	461	-10 (Significativamente menor)	-23 (Variación negativa / Resultados más bajos)	-42 (Variación negativa) / Aumento de 15 puntos porcentuales en nivel bajo	32%	Irlanda (500), Estonia (499), Bélgica, Francia, Portugal
Ciencias	477	482	-5 (Significativamente menor)	-7 (Variación negativa / Aproximadamente igual)	-15 (Variación negativa / Por debajo de resultados 2015)	24%	Reino Unido (511), Estonia (527), Francia, Portugal
Resolución de problemas computacionales	499	500	-1 (Sin diferencia significativa)	No disponible (Nueva evaluación)	No disponible (Nueva área de evaluación 2025)	No disponible en la fuente	Reino Unido (523), Estonia (541), Países Bajos, Bélgica

FUENTE: PISA 2025 OCDE.

El declive en las áreas troncales

El análisis de las puntuaciones en Matemáticas, Lectura y Ciencias en 2025 frente a los ciclos de 2022 y 2015 revela un deterioro sistémico. Mientras que en Matemáticas y Lectura la caída es directa y alarmante respecto a hace tres años, el estancamiento en Ciencias respecto a 2022 no oculta que los resultados actuales son significativamente inferiores a los de 2015.

Este retroceso ha engrosado la base de la pirámide de bajo rendimiento. El porcentaje de alumnos que no alcanzan el Nivel 2 —el umbral mínimo de competencia necesario para una participación funcional y efectiva en la sociedad moderna— se ha disparado desde 2015:

Matemáticas: Aumento de 11 puntos porcentuales en bajo rendimiento.

Lectura: Aumento de 15 puntos porcentuales.

Ciencias: Aumento de 6 puntos porcentuales.

Tener una masa crítica de estudiantes incapaces de interpretar un texto moderadamente largo o convertir precios a otra moneda (Nivel 2) compromete la empleabilidad y la capacidad crítica de la futura ciudadanía. En el otro extremo, España sigue sufriendo una anemia de excelencia, siendo incapaz de proyectar a sus alumnos hacia los niveles 5 y 6 («top performers»):

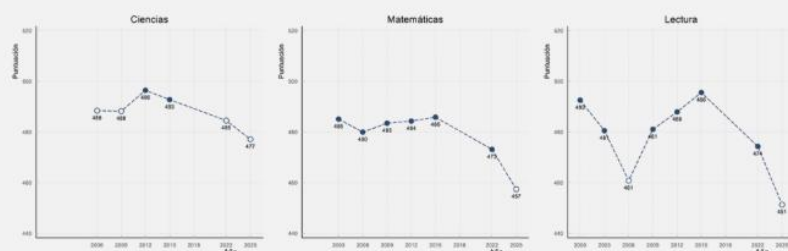
Matemáticas: España 4% vs. Media OCDE 8%.

Ciencias: España 4% vs. Media OCDE 7%.

Lectura: España 2% vs. Media OCDE 6%.

La brecha es humillante si miramos a las economías líderes. En Matemáticas, mientras España solo sitúa al 4% en la excelencia, en las regiones chinas de Beijing, Shanghai, Jiangsu y Zhejiang el 54% de sus alumnos alcanza estos niveles superiores, demostrando una capacidad de modelización compleja que en España es una excepción absoluta.

Figura 2. Tendencias en el rendimiento en ciencias, matemáticas y lectura



Nota: los puntos blancos indican estimaciones de rendimiento medio que no son estadísticamente significativas por encima/debajo de las estimaciones de PISA 2025. Versión interactiva de la figura disponible en <https://www.oecd.org/en/data/dashboards/pisa-education-and-skills/performance-trends.html>.
Fuente: [Tables I.B1.2a.36-38](#)

España frente al espejo internacional y la OCDE

España se sitúa hoy por debajo del promedio de la OCDE en las tres áreas tradicionales. La comparación internacional es el espejo donde España debe mirarse para identificar que sus políticas no están replicando las mejores prácticas de los sistemas de alto rendimiento, especialmente de los países asiáticos y bálticos que lideran el ranking.

Existe, no obstante, una excepción sugerente: en la nueva área de Resolución de Problemas Computacionales, España se sitúa cerca de la media de la OCDE. Esto plantea un interrogante de política pública: ¿está el sistema español priorizando la alfabetización digital y el aprendizaje autodirigido en entornos virtuales a costa de sacrificar las competencias básicas de cálculo y comprensión lectora? Los datos sugieren que estamos construyendo una infraestructura digital sobre unos cimientos de conocimientos básicos cada vez más frágiles.

Equidad y resiliencia: la «igualdad en la mediocridad»

El entorno socioeconómico sigue siendo un predictor del éxito, con una brecha de **71 puntos en ciencias** entre estudiantes aventajados y desfavorecidos. España presenta una mayor equidad relativa que el promedio de la OCDE (donde la brecha es de 85 puntos), y el estatus socioeconómico solo explica el 9% de la varianza del rendimiento, frente al 12% internacional.

Sin embargo, desde un análisis crítico, esta mayor equidad no es síntoma de un éxito distributivo, sino de un «efecto techo». España parece haber logrado una mayor igualdad reduciendo la dispersión, pero a costa de cercenar la excelencia. Es una equidad en la mediocridad: el sistema es más homogéneo porque falla sistemáticamente en impulsar a sus mejores alumnos hacia arriba. Como nota de esperanza, el 13% de los estudiantes desfavorecidos muestran «resiliencia académica», alcanzando el cuartil superior de rendimiento nacional. Estos alumnos son la prueba de que la movilidad social es posible, aunque el sistema no les proporcione el viento a favor necesario.

El desafío de los recursos y la paradoja digital

La calidad de la enseñanza en España está bajo mínimos por la falta de recursos humanos y materiales. La escasez de personal es ya un problema estructural:

Personal docente: El 49% de los alumnos estudia en centros donde falta profesorado (frente al 41% en 2022).

Personal de apoyo: La carencia afecta al 72% del alumnado.

Infraestructura: El deterioro de edificios e instalaciones ha pasado de afectar al 34% en 2022 al 44% en 2025.

A esta precariedad se suma la gestión de la tecnología. El 54% de los alumnos españoles usa IA generativa (*chatbots*) semanalmente para estudiar. Sin embargo, el uso recreativo y la distracción digital son lastres pesados: los alumnos que sufren distracciones por dispositivos en clase de ciencias rinden 16 puntos menos. Ante esta realidad, los centros han reaccionado de forma drástica: la prohibición del uso de teléfonos móviles en el recinto escolar ha saltado del 67% en 2022 al 86% en 2025.

Clima escolar: el colapso de la disciplina y el apoyo familiar

El ambiente en los centros se ha enrarecido. El acoso escolar sube al 14%, pero es el absentismo el que marca una cifra crítica: el 34% de los estudiantes admite haber faltado al menos un día de clase en las dos semanas previas a la prueba, y un idéntico 34% reconoce haberse saltado clases sueltas. Estas tasas de absentismo son demoledoras comparadas con el 22% de media de la OCDE.

Este desapego escolar corre en paralelo a una preocupante erosión del apoyo familiar. El interés semanal de los padres por las actividades escolares de sus hijos ha caído del 77% al 69%. En las aulas, a pesar de una ligera mejora teórica en la disciplina, el ruido y el desorden siguen impidiendo trabajar al 39% de los alumnos en las clases de ciencias, creando un entorno hostil para la concentración y el aprendizaje profundo.

El sesgo de las exclusiones regionales y la calidad de los datos

Finalmente, es imperativo analizar los resultados con cautela debido a la calidad de la muestra. España ha registrado un aumento de las exclusiones de estudiantes hasta el 7,9%. La clave reside en las «exclusiones internas» (dentro de los centros), que han sufrido anomalías estadísticas extremas en dos regiones:

Cataluña: Pasó del 5,6% al 23,2% de exclusiones internas.

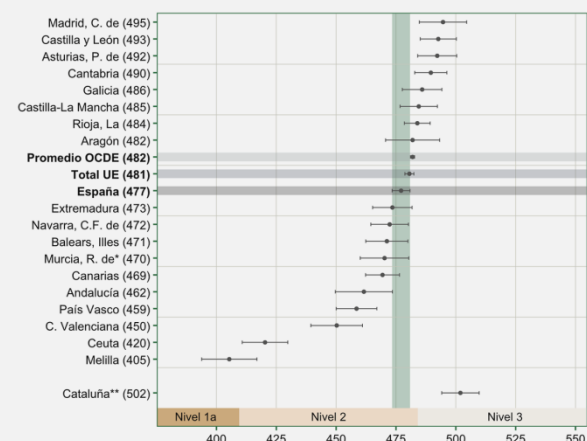
Murcia: Aumentó del 4,1% al 12,7%.

Debido a estas irregularidades, los resultados de Cataluña no han sido publicados de forma desglosada. Un nivel tan alto de exclusión suele generar un sesgo al alza en la puntuación general del país, ya que los alumnos excluidos suelen ser aquellos con mayores dificultades. Por tanto, la realidad educativa de España podría ser, incluso, más cruda de lo que muestran estas cifras. Es urgente que el sistema recupere no solo la excelencia y la disciplina, sino también la transparencia estadística para afrontar el desafío de PISA 2028 con garantías de mejora real.

Puntuación general PISA 2025

	Mean performance in PISA 2025				Short-term change in mean performance (PISA 2022 to PISA 2025)			Top-performing and low-performing students	
	Science	Reading	Mathematics	Computational problem solving	Science	Reading	Mathematics	Share of top performers (Level 5 or 6) in science, reading or mathematics	Share of low performers (Below Level 2) in science, reading and mathematics
	Mean score	Mean score	Mean score	Mean score	Score dif.	Score dif.	Score dif.	%	%
OECD average	482	461	463	500	-3	-14	-9	11.9	19.7
B-S-J-Z (China)	597	527	612	560	m	m	m	55.5	1.8
Singapore	560	535	563	563	-2	-8	-12	42.3	6.8
Macao (China)	541	501	549	572	-2	-9	-3	30.8	5.2
Chinese Taipei	540	508	546	551	2	-7	-1	35.0	9.1
Japan	538	503	525	557	-9	-13	-10	27.1	8.8
Estonia	527	499	508	541	1	-12	-2	18.0	7.4
Korea	526	501	522	538	-2	-15	-5	28.1	9.4
United Kingdom	511	494	488	523	12	0	-1	18.2	12.0
Canada*	510	490	485	525	-5	-17	-12	17.4	12.0
New Zealand*	509	497	480	531	5	-4	1	20.8	13.8
Australia	509	491	478	532	2	-7	-10	18.2	14.0
Finland	504	474	469	507	-7	-16	-15	14.0	15.7
United States*	502	490	463	513	2	-14	-2	17.8	17.5
Switzerland	501	470	499	520	-1	-13	-9	18.1	15.0
Ireland	500	500	480	511	-4	-16	-12	12.7	11.2
Austria	497	467	477	509	6	-13	-10	12.6	16.5
Hong Kong (China)	496	480	522	545	-25	-20	-19	22.9	10.0
Poland	495	482	484	507	-4	-7	-5	14.4	14.0
Türkiye	494	472	462	473	18	16	8	11.1	15.4
Czechia	490	468	477	517	-7	-20	-10	12.8	15.4
Belgium	490	466	480	508	-1	-13	-10	13.4	18.1
Lithuania	488	464	470	512	3	-8	-5	8.7	15.2
Germany	486	465	464	498	-7	-15	-11	14.0	20.7
Netherlands*	485	441	483	506	-3	-18	-9	15.7	21.3
Sweden	485	466	464	503	-8	-21	-18	14.1	19.4
Slovenia	484	445	460	486	-16	-24	-25	10.1	18.8
France	483	456	458	497	-4	-18	-16	9.8	21.3
Italy	483	474	468	490	6	-7	-3	10.1	15.8
Portugal	482	462	460	501	-3	-15	-12	9.0	18.6
Hungary	480	452	459	495	-6	-21	-13	7.6	19.7
Denmark	478	460	471	506	-16	-29	-19	8.9	16.0
Spain	477	451	457	499	-7	-23	-16	7.0	18.4
Croatia	476	453	455	464	-6	-22	-8	7.8	20.3
Slovak Republic	475	448	469	497	13	1	5	11.0	21.1
Luxembourg	474	443	458	506	m	m	m	11.4	25.0
Norway*	470	453	452	491	-8	-24	-17	9.7	22.0
Latvia	468	430	460	507	-25	-45	-23	6.7	21.6
United Arab Emirates	458	433	453	476	26	15	21	10.3	26.6
Viet Nam	457	392	443	461	m	m	m	4.2	26.0
Malta	453	415	439	463	-13	-31	-27	8.3	29.4
Ukrainian regions (17 of 27)	448	418	431	478	-1	-8	-9	3.6	29.3
Uruguay	445	423	405	462	9	-7	-4	2.8	30.2
Chile	442	436	403	466	-1	-12	-9	2.6	28.8
Israel	442	436	433	444	-23	-38	-25	8.8	29.0
Iceland	441	422	450	490	-6	-14	-9	5.9	27.6
Brunei Darussalam	439	426	435	496	-6	-4	-7	3.4	33.0
Mauritius	438	405	407	m	m	m	m	3.0	35.1
Uzbekistan	438	m	m	402	83	m	m	m	m
Montenegro	435	418	411	423	32	13	5	1.8	33.0
Albania*	435	408	433	437	m	m	m	1.9	27.8

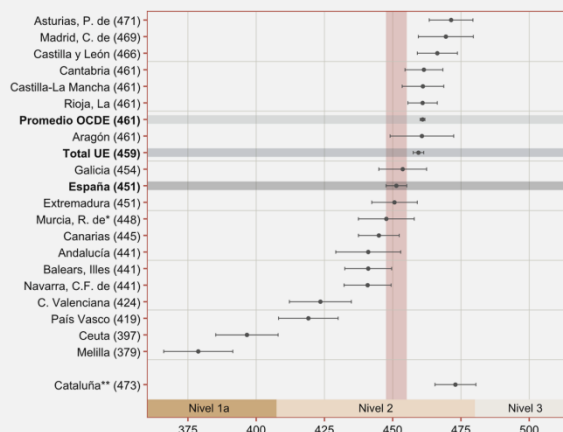
Figura 2.1.b. Rendimientos medios estimados en competencia científica e intervalos de confianza al 95 % de las comunidades y ciudades autónomas participantes en PISA 2025



* A pesar del elevado porcentaje de alumnado excluido (12,7 %), estos datos pueden utilizarse para establecer comparaciones con otros territorios o con ediciones anteriores de PISA, siempre que se interpreten con la debida cautela por el posible riesgo de sesgo.

** Debido al alto porcentaje de alumnado excluido (23,2 %), estos datos solo representan al alumnado que realizó la prueba y no al conjunto del alumnado de Cataluña; por tanto, no deben ser utilizados para comparaciones con otros territorios o con ediciones anteriores de PISA.

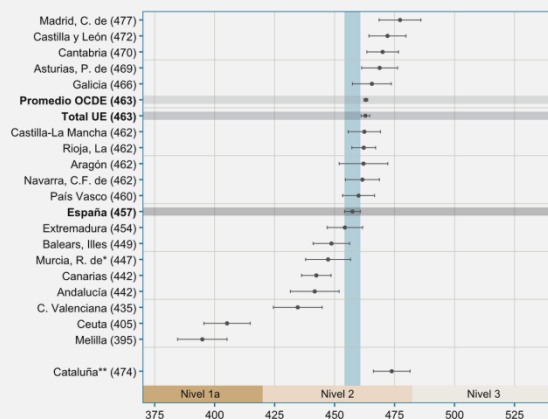
Figura 2.14.b. Rendimientos medios estimados en lectura e intervalos de confianza al 95 % de las comunidades y ciudades autónomas participantes en PISA 2025



* A pesar del elevado porcentaje de alumnado excluido (12,7 %), estos datos pueden utilizarse para establecer comparaciones con otros territorios o con ediciones anteriores de PISA, siempre que se interpreten con la debida cautela por el posible riesgo de sesgo.

** Debido al alto porcentaje de alumnado excluido (23,2 %), estos datos solo representan al alumnado que realizó la prueba y no al conjunto del alumnado de Cataluña; por tanto, no deben ser utilizados para comparaciones con otros territorios o con ediciones anteriores de PISA.

Figura 2.18.b. Rendimientos medios estimados en matemáticas e intervalos de confianza al 95 % de las comunidades y ciudades autónomas participantes en PISA 2025



* A pesar del elevado porcentaje de alumnado excluido (12,7 %), estos datos pueden utilizarse para establecer comparaciones con otros territorios o con ediciones anteriores de PISA, siempre que se interpreten con la debida cautela por el posible riesgo de sesgo.

** Debido al alto porcentaje de alumnado excluido (23,2 %), estos datos solo representan al alumnado que realizó la prueba y no al conjunto del alumnado de Cataluña; por tanto, no deben ser utilizados para comparaciones con otros territorios o con ediciones anteriores de PISA.

Tabla 3.2.b. Rendimiento medio en ciencias, lectura y matemáticas por género. España comunidades y ciudades autónomas, Promedio OCDE y Total UE

	Ciencias		Lectura		Matemáticas	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Promedio OCDE	483	481	476	446	456	470
Total UE	482	479	475	444	457	469
España	477	477	464	439	450	464
Andalucía	462	461	456	427	436	447
Aragón	485	480	478	446	457	467
Asturias, P. de	492	492	484	459	461	476
Baleares, Illes	472	471	454	428	441	455
C. Valenciana	451	449	436	412	428	442
Canarias	466	472	456	433	435	449
Cantabria	495	485	480	443	467	473
Castilla y León	496	490	485	452	468	476
Castilla-La Mancha	486	483	475	448	456	469
Ceuta	427	414	414	379	403	407
Extremadura	475	472	467	437	449	459
Galicia	488	484	470	438	462	470
Madrid, C. de	490	500	477	462	466	489
Melilla	405	402	395	363	389	401
Murcia, R. de*	467	473	456	438	436	458
Navarra, C.F. de	477	469	457	425	457	466
País Vasco	464	453	438	402	457	462
Rioja, La	487	480	478	442	457	466
Cataluña**	500	505	483	463	464	484

* A pesar del elevado porcentaje de alumnado excluido (12,7 %), estos datos pueden utilizarse para establecer comparaciones con otros territorios o con ediciones anteriores de PISA, siempre que se interpreten con la debida cautela por el posible riesgo de sesgo.

** Debido al alto porcentaje de alumnado excluido (23,2 %), estos datos solo representan al alumnado que realizó la prueba y no al conjunto del alumnado de Cataluña; por tanto, no deben ser utilizados para comparaciones con otros territorios o con ediciones anteriores de PISA.

Page pide un gran pacto de Estado de Educación tras el Informe PISA

El presidente de Castilla-La Mancha, Emiliano García-Page, ha pedido un gran pacto educativo en España tras los datos del Informe PISA, que permita una estrategia a largo plazo en "un pilar esencial del país".

EFEJueves, 10 de septiembre de 2026

García-Page ha hecho esta propuesta en Alovera y tras publicarse el último Informe PISA, que recoge que los alumnos españoles han empeorado en ciencias, matemáticas y lectura, si bien Castilla-La Mancha es la quinta comunidad con mejores resultados del país. Sin embargo, el presidente castellanomanchego ha opinado que es difícil este Pacto de Estado salga adelante en el contexto actual, que «es de muros y no de pactos», y ha

vaticinado que «ahora habrá más bronca por quién tiene más culpa que por mirar hacia delante y afrontar realmente un planteamiento de Estado y de país».

En opinión de García-Page, este pacto educativo no se produce porque, «primero, porque no se quiere» y «segundo, porque quienes tendrían que pactar en clave de Estado no creen en el Estado». También ha rechazado que cada gobierno entre quiera cambiar la estrategia en educación y ha añadido que «no puede ser que el contenido que se enseña en los centros educativos dependa más del planteamiento político de turno que de los expertos, de los docentes».

Con todo, ha valorado que Castilla-La Mancha ha sido la única comunidad autónoma que ha mejorado sus resultados y aunque ha advertido de que este informe “no es la panacea”, ha destacado que los modelos educativos impulsados por el Gobierno regional “están dando resultados”.

Padilla lamenta que el PP no celebre los resultados del Informe PISA

Por otro lado, en una rueda de prensa en Toledo donde ha informado de los asuntos aprobados en el Consejo de Gobierno, la consejera portavoz del Ejecutivo regional, Esther Padilla, ha lamentado que el PP haya criticado los resultados obtenidos en PISA y ha señalado que dicho partido «nunca va a reconocer nada bueno para esta región, porque, evidentemente, interpreta que mucho tiene que ver el Gobierno del presidente Page en la mejoría y en el progreso de esta tierra».

«Por lo tanto, para el Partido Popular, cualquier mejora y cualquier avance de esta región intentarán echarla por tierra porque consideran que es un éxito del Gobierno», ha concluido Padilla que, en cambio, ha defendido que los resultados del informe son «un éxito del conjunto de la sociedad, del trabajo, de la inversión y de la recuperación de la educación pública en Castilla-La Mancha» que ha realizado el Gobierno regional y que también es fruto del trabajo de los profesionales del sistema educativo público, de las familias y del alumnado.



La repetición de curso penaliza más el rendimiento que el origen, el género o el tipo de centro, según un nuevo análisis de PISA

La COSCE reclama dejar atrás los rankings educativos y utilizar los datos de PISA para diseñar políticas más precisas, prevenir la repetición y reforzar al profesorado

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 04 de septiembre de 2026

La Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE) ha presentado un nuevo informe sobre los resultados de PISA con una conclusión que cuestiona algunas de las interpretaciones más habituales del estudio internacional: la repetición de curso aparece como el factor que más penaliza el rendimiento del alumnado, por encima de variables como el origen migrante, el género o la titularidad pública o privada del centro.

El documento, titulado *Informe COSCE sobre resultados PISA. Diez mensajes clave para orientar la mejora del sistema educativo español*, ha sido elaborado durante dos años por un grupo de trabajo integrado por especialistas de distintas sociedades científicas. COSCE, que agrupa a 90 sociedades científicas españolas, plantea una lectura de PISA alejada de los tradicionales rankings entre países y comunidades autónomas y centrada en identificar los factores que pueden contribuir a mejorar el sistema educativo.

El informe combina el análisis de las tres grandes competencias evaluadas por PISA —lectura, matemáticas y ciencias— con variables socioeconómicas, datos desagregados de rendimiento facilitados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), la percepción del alumnado sobre la enseñanza recibida y un estudio específico sobre la situación del profesorado de matemáticas.

La repetición, un factor determinante

Uno de los principales resultados del estudio se obtiene al analizar conjuntamente los datos de PISA 2022 y las variables socioeconómicas del alumnado. Según COSCE, el 21,7% de los estudiantes españoles participantes en PISA había repetido curso al menos una vez, frente al 8,9% de media de la OCDE, lo que supone una tasa de repetición casi 2,5 veces superior.

El análisis concluye que la repetición está asociada a importantes descensos del rendimiento en todos los niveles socioeconómicos. Uno de los datos más llamativos es que el alumnado socioeconómicamente favorecido que ha repetido obtiene un rendimiento significativamente inferior al del alumnado desfavorecido que nunca ha repetido, con una diferencia de 32 puntos entre sus intervalos de confianza.

La distancia resulta especialmente significativa cuando se compara la repetición con otros factores habitualmente utilizados para explicar las diferencias educativas. COSCE calcula diferencias significativas

de 68 puntos entre alumnado no repetidor de centros públicos y alumnado repetidor de centros privados; de 69 puntos entre alumnado inmigrante que nunca ha repetido y alumnado nativo repetidor, y de 75 puntos entre chicas no repetidoras y chicos repetidores.

El informe no plantea, sin embargo, que el contexto socioeconómico carezca de importancia. Al contrario, identifica una relación estadística entre el Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) y la probabilidad de repetir. El 76% del alumnado que había repetido algún curso presentaba un ISEC inferior a la mediana y, entre los estudiantes repetidores, el alumnado desfavorecido representaba el 45%, frente a solo un 7% de alumnado favorecido.

La conclusión de COSCE es que la vulnerabilidad socioeconómica incrementa las probabilidades de repetición, mientras que la repetición, a su vez, está asociada a una fuerte caída del rendimiento.

El informe pide acabar con las lecturas simplificadoras de PISA

La organización considera que estos resultados ponen en cuestión las interpretaciones que reducen PISA a una clasificación entre comunidades, redes educativas o grupos de alumnado.

En matemáticas, por ejemplo, el rendimiento medio de España en PISA 2022 fue de 473 puntos. Las diferencias medias publicadas situaban a los centros privados 35 puntos por encima de los públicos, al alumnado nativo 33 puntos por encima del inmigrante y a los chicos 10 puntos por encima de las chicas. Sin embargo, COSCE advierte de que estas diferencias no pueden interpretarse de manera aislada y que, cuando se introducen simultáneamente variables como ISEC, repetición y procedencia, muchas de esas diferencias pierden significación.

La propia diferencia entre comunidades autónomas también requiere cautela. Aunque la distancia entre las medias de las comunidades con mayor y menor rendimiento en matemáticas alcanzaba los 52 puntos, el análisis de los intervalos de confianza reduce la diferencia estadísticamente significativa a unos 36 puntos.

COSCE considera, por ello, que PISA debe utilizarse fundamentalmente como herramienta de diagnóstico y mejora, y no como un mecanismo para establecer clasificaciones simples entre territorios o modelos educativos. El informe apuesta por disponer de datos más desagregados que permitan identificar qué funciona en determinados centros y contextos y trasladar esas prácticas a situaciones similares.

Leer y razonar mejor

El estudio concede también un papel central a la comprensión lectora, que considera una competencia transversal y vertebradora del aprendizaje. COSCE sostiene que el rendimiento lector está relacionado con un entorno educativo en el que los estudiantes perciben interés, apoyo y refuerzo por parte del profesorado. También advierte de la influencia de factores emocionales, como la tolerancia al error y la frustración.

En matemáticas, el informe destaca que el alumnado declara enfrentarse con mayor frecuencia a tareas algorítmicas y procedimentales que a actividades centradas en el razonamiento, la argumentación y la aplicación de las matemáticas a situaciones reales.

Las actividades que los estudiantes relacionan con una mejor calidad de la enseñanza son precisamente aquellas que exigen interpretar soluciones matemáticas en contextos reales, identificar los elementos matemáticos de problemas cotidianos o analizar patrones en datos.

COSCE propone aprovechar los propios materiales de PISA para convertirlos en herramientas de evaluación formativa, de manera que el profesorado pueda identificar errores frecuentes y utilizarlos para detectar dificultades de aprendizaje antes de que se consoliden.

El alumnado valora positivamente a sus profesores

Frente a determinados discursos que atribuyen los resultados educativos a un supuesto deterioro de la enseñanza, el informe introduce otro elemento: más del 80% del alumnado español de 15 años participante en PISA 2022 valoró positivamente la enseñanza de matemáticas, con una puntuación media de 6,68 sobre 10.

La percepción de calidad aumenta cuando los estudiantes consideran que el profesor muestra interés por su aprendizaje, proporciona ayuda adicional y continúa explicando hasta conseguir que los alumnos comprendan los contenidos. Este patrón se mantiene en los distintos niveles de rendimiento.

Para COSCE, estos datos apuntan a la importancia de una enseñanza basada en la atención individualizada, la inclusión y la comprensión conceptual, frente a una metodología centrada exclusivamente en la memorización de reglas y procedimientos.

Otro de los capítulos del informe se centra en el profesorado de matemáticas y alerta sobre la escasez de especialistas interesados en acceder a la enseñanza secundaria.

El estudio cita, como referencia, datos de Cataluña según los cuales solo alrededor del 30% del profesorado de matemáticas de secundaria tenía como titulación de origen Matemáticas, mientras que el resto procedía principalmente de ingenierías, arquitectura o Física.

La dificultad para cubrir las plazas también aparece en los procesos selectivos. En las oposiciones de 2025 se cubrió el 47,8% de las plazas convocadas en Andalucía y el 58,5% en la Comunidad de Madrid. En Madrid, además, 882 vacantes de curso completo de la especialidad de Matemáticas fueron asignadas a interinos al inicio del curso 2025-2026.

Ante esta situación, COSCE reclama reforzar la formación matemática y didáctica, ampliar las plazas presenciales del Máster de Formación del Profesorado, mejorar los procesos de acceso a la profesión y establecer una carrera profesional docente con incentivos económicos, especialmente en aquellas especialidades en las que existe una fuerte competencia con el mercado laboral privado.

Mirar a Finlandia, Estonia, Letonia y Suecia

El informe incorpora finalmente un análisis de buenas prácticas internacionales en Finlandia, Estonia, Letonia y Suecia. COSCE identifica en estos sistemas elementos como una elevada autonomía de los centros, un marco curricular común, una mayor orientación hacia la equidad y una atención más personalizada al alumnado.

Una de las principales diferencias respecto a España se encuentra precisamente en la repetición de curso, que en estos sistemas es excepcional y tiende a sustituirse por apoyos pedagógicos y psicológicos, tutorías y planes individuales de refuerzo.

Finlandia aparece especialmente como referencia en materia de formación para atender la diversidad: el informe señala que en 2016 el 87% de su profesorado contaba con formación en necesidades educativas especiales y el 85% en educación de alumnado migrante.

La conclusión general de COSCE es que España necesita pasar de una política basada en la igualdad formal a otra centrada en la equidad real, capaz de tener en cuenta las circunstancias concretas de cada alumno y centro.

El informe reclama, en definitiva, que los resultados de PISA dejen de utilizarse exclusivamente para construir titulares sobre subidas o bajadas en los rankings y se conviertan en evidencia para actuar: prevenir la repetición, reforzar los apoyos educativos, mejorar la formación del profesorado, personalizar la atención y utilizar los datos para detectar buenas prácticas.

Para COSCE, el objetivo no debe ser determinar quién ocupa el primer puesto de una clasificación, sino responder a una pregunta mucho más relevante: qué medidas permiten que un mayor número de alumnos aprenda más y mejor, con independencia de su origen social, territorio o circunstancias personales.

[El informe se puede descargar aquí](#)

PISA 2025: España obtiene sus peores resultados históricos y cae por debajo de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias

Los estudiantes españoles obtienen 451 puntos en lectura, 457 en matemáticas y 477 en ciencias. Los resultados vuelven a mostrar diferencias importantes entre comunidades autónomas. En lectura, Asturias obtiene el mejor resultado, con 471 puntos, seguida de Madrid (469) y Castilla y León (466).

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 08 de septiembre de 2026

Los resultados de PISA 2025 dejan una seria señal de alarma para el sistema educativo español. Los estudiantes de 15 años obtienen los peores resultados registrados por España en las tres grandes competencias evaluadas desde su incorporación al estudio: 451 puntos en lectura, 457 en matemáticas y 477 en ciencias. El retroceso sitúa al país por debajo de los promedios de la OCDE y de la Unión Europea.

La nueva edición del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), publicada este 8 de septiembre por la OCDE, ha contado globalmente con más de 760.000 estudiantes de 91 países y economías. En esta ocasión, ciencias constituye el área principal de evaluación, acompañada de lectura, matemáticas y, como novedad, la resolución computacional de problemas.

En España participaron en el estudio principal 956 centros educativos y cerca de 30.000 estudiantes, en una muestra diseñada para representar a la población escolar de 15 y 16 años de las comunidades y ciudades autónomas.

La lectura concentra el mayor deterioro

El dato más preocupante aparece en comprensión lectora. España obtiene 451 puntos, diez menos que el promedio de la OCDE, situado en torno a 461, y ocho menos que el conjunto de la Unión Europea, con 459.

El descenso es además especialmente intenso cuando se observa la evolución temporal. España obtuvo 474 puntos en PISA 2022, por lo que pierde 23 puntos en apenas tres años. Si la comparación se amplía hasta 2015, cuando alcanzó 496 puntos, el retroceso acumulado alcanza los 45 puntos.

El problema no se limita a las puntuaciones medias. Aproximadamente uno de cada tres estudiantes españoles no alcanza ya el nivel básico de competencia en lectura y matemáticas, lo que apunta a un crecimiento del alumnado con dificultades para manejar competencias esenciales para continuar aprendiendo.

La OCDE encuadra este deterioro en una tendencia que afecta a numerosos sistemas educativos y llama la atención sobre cambios en los hábitos lectores, la creciente exposición a dispositivos digitales, las dificultades de concentración y el descenso del disfrute de la lectura. El organismo también analiza factores relacionados con la motivación, el esfuerzo, el contexto socioeconómico y las condiciones de aprendizaje.

Matemáticas: 16 puntos menos que en 2022

En matemáticas, España alcanza 457 puntos, frente a los 463 del promedio de la OCDE y de la Unión Europea. El resultado supone una pérdida de 16 puntos respecto a los 473 obtenidos en 2022.

La comparación a diez años también refleja un deterioro de fondo. En 2015 los estudiantes españoles obtenían 486 puntos, prácticamente alineados con el promedio internacional. Desde entonces la pérdida ronda los 29 puntos.

Los resultados llegan, además, después de que las dificultades matemáticas detectadas en anteriores evaluaciones internacionales llevasen al Gobierno a desplegar programas específicos de refuerzo. Para 2026, el Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia matemática cuenta con 120,56 millones de euros, distribuidos entre las comunidades autónomas.

Ciencias tampoco escapa de la caída

Las ciencias, competencia principal de PISA 2025, ofrecen un resultado algo mejor en términos relativos, pero mantienen la tendencia negativa. España obtiene 477 puntos, frente a 482 de la OCDE y 481 de la Unión Europea.

En PISA 2022 España había conseguido 485 puntos y en 2015 alcanzaba los 493. En una década, por tanto, el rendimiento científico medio ha descendido 16 puntos.

La relevancia de este resultado es especial porque PISA 2025 ha actualizado el marco científico para prestar mayor atención no solo al conocimiento de conceptos, sino también a la capacidad del alumnado para buscar, evaluar y utilizar información científica, valorar evidencias y tomar decisiones ante problemas del mundo real.

Asturias y Madrid encabezan la lectura; Madrid lidera matemáticas y ciencias

Los resultados vuelven a mostrar diferencias importantes entre comunidades autónomas.

En lectura, Asturias obtiene el mejor resultado, con 471 puntos, seguida de Madrid (469) y Castilla y León (466). En el extremo contrario aparecen Comunidad Valenciana (424), País Vasco (419), Ceuta (397) y Melilla (379).

En matemáticas, Madrid encabeza la clasificación con 477 puntos, seguida de Castilla y León (472), Cantabria (470), Asturias (469) y Galicia (466). Todas ellas superan el promedio internacional. En las últimas posiciones aparecen Comunidad Valenciana (435), Ceuta (405) y Melilla (395).

Madrid también obtiene el mejor resultado en ciencias, con 495 puntos, por delante de Castilla y León (493) y Asturias (492). También superan el promedio de la OCDE Cantabria, Galicia, Castilla-La Mancha y La Rioja. En la parte baja de la clasificación aparecen nuevamente Comunidad Valenciana (450), Ceuta (420) y Melilla (405).

Las diferencias territoriales son, por tanto, considerables. Entre Asturias, primera en lectura, y Melilla existe una distancia de 92 puntos; mientras que en ciencias la brecha entre Madrid y Melilla alcanza los 90.

Cataluña, fuera de las comparaciones internacionales

La edición de 2025 incorpora además una anomalía relevante. Los resultados de Cataluña no pueden utilizarse para establecer comparaciones internacionales ni con otras ediciones debido al elevado porcentaje de estudiantes excluidos de la muestra.

La exclusión alcanzó el 23,2% del alumnado, muy por encima del límite admitido por la OCDE, lo que impide considerar la muestra representativa del conjunto de estudiantes catalanes. El Ministerio ofrece sus puntuaciones de forma separada y con esta advertencia metodológica.

En Murcia, los resultados sí forman parte de las comparaciones, aunque PISA introduce una advertencia para que sean interpretados con precaución por el posible riesgo de sesgo de la muestra.

Una señal positiva: resolución de problemas digitales

No todos los indicadores son negativos. España obtiene 499 puntos en resolución computacional de problemas, situándose prácticamente en la media de la OCDE y por encima del conjunto de la Unión Europea.

Madrid (515), Asturias (512), Cantabria (510) y Castilla y León (509) encabezan también esta competencia entre las comunidades españolas.

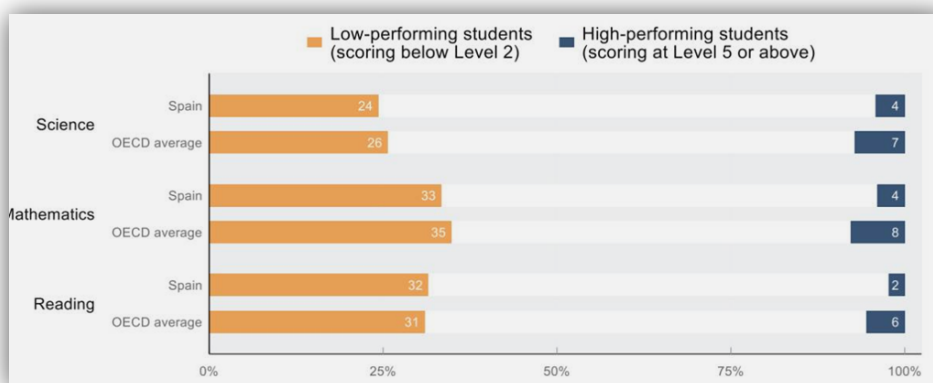
Este nuevo ámbito resulta especialmente significativo para los centros educativos. PISA 2025 incorpora como dominio innovador el aprendizaje en el mundo digital, destinado a evaluar la capacidad del estudiante para resolver problemas utilizando herramientas digitales y para autorregular su propio aprendizaje. Los resultados completos de esta competencia se publicarán en mayo de 2027.

Los resultados de PISA 2025 agravan una tendencia que ya había aparecido en la edición anterior. En 2022 España se encontraba prácticamente alineada con la OCDE: obtuvo 473 puntos en matemáticas frente a 472 de la OCDE, 474 en lectura frente a 476 y 485 en ciencias, exactamente la misma puntuación que el promedio internacional.

El nivel de excelencia de los alumnos españoles

En los niveles de excelencia, el 4% de los estudiantes españoles logra situarse como alumnos de alto rendimiento en Ciencias (Nivel 5 o 6), frente al 7% del promedio de la OCDE. En Matemáticas, los alumnos de alto rendimiento representan un 4% en España (comparado con el 8% en la OCDE), mientras que en Lectura este grupo alcanza únicamente el 2%, seis puntos por debajo de la media comunitaria de la OCDE, que se sitúa en el 6%.

Respecto a los niveles mínimos de competencia (Nivel 2 o superior), un 76% del alumnado en España alcanza este umbral en Ciencias (frente al 74% de la OCDE). En Matemáticas, el porcentaje de alumnos que supera el nivel básico asciende al 67% (frente al 65% de la OCDE), y en Lectura un 68% de los estudiantes logra situarse en o por encima del Nivel 2, por debajo del 69% registrado como media en la OCDE.



NIVELES DE EXCELENCIA DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES

Entorno escolar, recursos digitales y condicionantes de la enseñanza

El Informe PISA 2025 también analiza las condiciones de los centros educativos y las actitudes de los alumnos. Un 49% de los estudiantes en España asistía en 2025 a centros cuyos directores informaron de que la enseñanza se veía obstaculizada por la escasez de personal docente, una proporción superior al 41% registrado en 2022 y al 39% de la media de la OCDE. En cuanto al personal de apoyo, un 72% del alumnado se encontraba en escuelas afectadas por la falta de este perfil profesional. Asimismo, el 26% del alumnado acudía a centros con carencias de material educativo y el 44% a escuelas donde la falta de infraestructura física afectaba a la labor pedagógica.

En el plano tecnológico, los estudiantes en España declararon emplear un promedio de 1,4 horas diarias al uso de dispositivos digitales con fines de aprendizaje en el centro escolar. Además, destinan 0,7 horas al día al uso de dispositivos con fines recreativos dentro de la jornada lectiva. Un 29% del alumnado señaló que sus compañeros se distraen frecuentemente por el uso de dispositivos digitales durante las clases de ciencias. Respecto al uso de herramientas tecnológicas avanzadas, un 54% de los estudiantes españoles afirmó utilizar chatbots de Inteligencia Artificial como ChatGPT para ayudarse en sus tareas escolares al menos una vez por semana. Las actividades más comunes declaradas en relación con la Inteligencia Artificial son la investigación preliminar sobre nuevos temas (42%), el resumen de textos de lectura obligatoria (40%) y la redacción de borradores para trabajos escritos (33%). En el ámbito normativo, un 86% de los estudiantes asistía a centros que aplican la prohibición total de los teléfonos móviles en sus instalaciones, cifra que se sitúa por encima del 67% contabilizado en 2022.

Clima de convivencia, absentismo y apoyo familiar

En lo relativo al ambiente de aprendizaje, un 14% de los estudiantes de 15 años en España declaró haber sido víctima de acoso escolar al menos varias veces al mes, mientras que el ciberacoso afectó al 2% del alumnado de forma reiterada. En las aulas de ciencias, un 39% de los alumnos reportó la presencia de ruido y desorden en la mayoría o en todas las lecciones, y un 30% indicó que sus compañeros no escuchan

las indicaciones del profesorado. Por otro lado, un 74% declaró que su profesor muestra interés por el aprendizaje de cada alumno y un 71% indicó que recibe ayuda extra cuando la necesita.

Los datos referentes a la asistencia muestran un incremento del absentismo escolar. Un 34% de los estudiantes en España afirmó haber faltado al colegio al menos un día entero en las dos semanas previas a la realización de las pruebas, cifra que supera la media de la OCDE (22%). Del mismo modo, un 34% reconoció haber faltado a clases individuales y un 45% declaró haber llegado tarde al centro escolar.

Por último, los indicadores de apoyo familiar descendieron en comparación con años anteriores. En 2025, el 69% del alumnado informó de que sus padres o tutores les preguntaban al menos una vez por semana sobre sus actividades escolares (frente al 77% en 2022), y un 50% afirmó mantener conversaciones semanales sobre problemas o dificultades surgidos en el entorno escolar (frente al 60% registrado en el ciclo anterior).

El desafío para las administraciones y los centros no parece limitarse, por tanto, a recuperar los efectos extraordinarios asociados a la pandemia. La evolución de la última década apunta a cuestiones más estructurales relacionadas con el dominio de las competencias básicas, los hábitos lectores, la motivación del alumnado, la atención y concentración, el uso educativo de la tecnología y la capacidad de los centros para responder a una creciente diversidad.

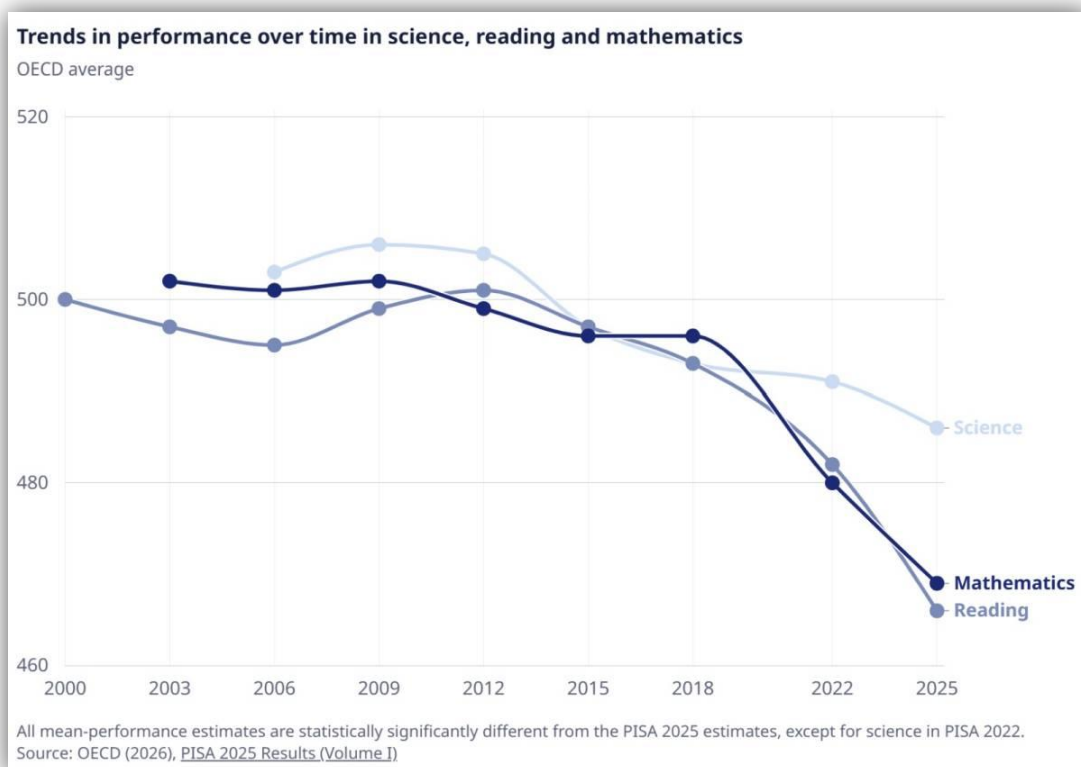
El Gobierno ya dispone de programas específicos para intervenir en algunos de estos ámbitos. En 2026, además de los 120,56 millones destinados al refuerzo matemático, el programa estatal de refuerzo de la competencia lectora cuenta con 56,21 millones de euros.

PISA 2025 coloca ahora sobre la mesa una cuestión adicional: hasta qué punto estas iniciativas y las políticas desarrolladas por las comunidades autónomas consiguen trasladarse a una mejora efectiva de los aprendizajes en las aulas. Los nuevos datos sugieren que, para España, recuperar las competencias fundamentales debería convertirse en una de las grandes prioridades educativas de los próximos años.



El rendimiento educativo continúa disminuyendo en general, con caídas masivas en lectura

Los resultados de PISA revelan un panorama desigual del rendimiento educativo, con resultados de aprendizaje que en gran medida se estancan o continúan disminuyendo en muchos países. Como se puede ver en el gráfico, en Ciencias, el enfoque principal de PISA 2025, las puntuaciones medias cayeron modestamente en los países de la OCDE entre 2015 y 2025, mientras que se mantuvieron ampliamente estables en otros países y economías. En Matemáticas, las puntuaciones medias cayeron 22 puntos entre 2015 y 2025 en toda la OCDE, y el rendimiento también disminuyó entre los miembros que no pertenecen a la OCDE. La lectura registró la caída más pronunciada, con puntuaciones que bajaron 28 puntos en los países de la OCDE y 16 puntos en otros países y economías entre 2015 y 2025.



LOS RESULTADOS DE PISA REVELAN UN PANORAMA DESIGUAL DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO

Asociaciones, patronales y sindicatos reclaman cambios urgentes tras los peores resultados de España en PISA

El estudio de la OCDE sitúa a España en 451 puntos en comprensión lectora, 457 en Matemáticas y 477 en Ciencias, por debajo de las medias de la OCDE en las tres competencias.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 10 de septiembre de 2026

Los peores resultados históricos de España en el informe PISA 2025 han provocado una primera reacción de organizaciones educativas y sindicales que reclaman cambios en el sistema educativo y un refuerzo de los recursos destinados a los centros.

En el capítulo de las reacciones, el propio Gobierno español se ha quedado solo en ver el vaso medio lleno, al señalar Abelardo de la Rosa, el secretario de Estado, que España destaca porque tanto chicas como chicos se sitúan en valores positivos del índice de perseverancia, una circunstancia que se observa en un número limitado de países europeos, asegura. La perseverancia, por si queda alguna duda, se define como la capacidad de los estudiantes para mantener el esfuerzo y la implicación en el aprendizaje cuando se enfrentan a dificultades, frustración o incertidumbre.

Además, según el informe, el alumnado de España presenta un nivel de curiosidad hacia el aprendizaje de las ciencias superior (0,12) al observado en el promedio OCDE (0) y el total UE (0). La desagregación por género muestra un patrón generalizado tanto en España como en el conjunto de los países participantes a favor de las chicas, matiza.

Entre las organizaciones sindicales, CCOO ha difundido su propia valoración a través de la Federación de Enseñanza, en la que señala que PISA 2025 refleja un empeoramiento de los resultados en Ciencias, Matemáticas y Lectura y reclama más inversión y plantillas más amplias. El sindicato vincula la mejora de la calidad educativa con el refuerzo de los equipos docentes y considera que la evolución de los resultados pone de manifiesto la necesidad de actuar sobre los recursos disponibles en los centros.

UGT Servicios Públicos también ha difundido un posicionamiento propio sobre PISA. El sindicato sostiene que los resultados muestran un empeoramiento generalizado del rendimiento educativo, especialmente acusado en España, pero rechaza que pueda explicarse por una única causa o atribuirse directamente al alumnado o al profesorado. En su comunicado reclama más inversión y recursos y apuesta por analizar el contexto social y educativo en el que se desarrolla actualmente el aprendizaje.

UGT considera, además, que el debate no debería limitarse a comparar las posiciones de los países en el ranking de PISA. A su juicio, la evolución de los resultados debe analizarse teniendo en cuenta los cambios

experimentados durante los últimos años en el entorno educativo y social de los estudiantes y los diferentes factores que influyen en el aprendizaje.

Por su parte, CSIF ha incorporado los resultados de PISA a su valoración sobre el comienzo del curso 2026-2027. En un comunicado publicado por el propio sindicato, denuncia que España continúa empeorando en Matemáticas, Comprensión Lectora y Ciencias y reclama reformas urgentes en la educación pública. CSIF relaciona la situación con problemas como la precariedad del profesorado, la falta de financiación, el incumplimiento de determinados compromisos sobre ratios y la insuficiencia de medios para atender al alumnado con necesidades especiales.

El sindicato considera que los datos de PISA refuerzan sus reivindicaciones en materia de recursos humanos y materiales y anuncia movilizaciones en defensa de la educación pública. CSIF tiene convocada para el 15 de septiembre una concentración ante el Ministerio de Educación dentro de su campaña de movilizaciones para reclamar mejoras en el sistema educativo.

También STEC-IC ha difundido un comunicado propio tras conocerse los resultados. El sindicato pone el foco en la caída del rendimiento escolar y considera especialmente preocupante el retroceso en comprensión lectora. Su análisis vincula parte de esta evolución con el incremento del uso de tecnologías y lo que denomina “delegación cognitiva”, al tiempo que reclama limitar la utilización indiscriminada de pantallas en determinadas etapas educativas.

El sindicato canario reclama, además, bajadas de ratios, bibliotecas escolares dotadas y especialistas de apoyo a la diversidad, junto con un incremento de las plantillas docentes. En el caso específico de Canarias, STEC-IC denuncia las carencias de financiación de la educación pública y reclama una ampliación de los recursos humanos y materiales.

También desde Andalucía, USTEA ha publicado un posicionamiento específico titulado “*USTEA ante el Informe PISA: la Educación pública andaluza no cabe en un ranking*”. El sindicato reclama alejarse de una interpretación basada exclusivamente en las posiciones que ocupan las comunidades autónomas y cuestiona que una puntuación pueda utilizarse como único indicador para determinar la calidad de un sistema educativo.

STEPV señala que, incluso tomando los datos de PISA como válidos, se mantiene la tendencia de los últimos años: el creciente uso de pantallas y, muy especialmente, la irrupción de la inteligencia artificial en la práctica diaria, tanto de alumnado como de profesorado. Esta situación, lejos de revertirse, está generando resultados académicos “más preocupantes, mientras que, paradójicamente, supone un importante beneficio económico para las grandes empresas tecnológicas y todas aquellas entidades que se lucran con la enseñanza”, advierte.

Un toque a la Ley Celáa

En el ámbito de las organizaciones de centros, Escuelas Católicas ha incorporado una valoración de PISA a su posicionamiento de comienzo de curso. La organización advierte de que los resultados dejan al descubierto, a su juicio, los efectos de determinadas políticas educativas que han reducido la exigencia académica y considera que “rebajar los niveles de excelencia académica” constituye un error. Reclama mayor autonomía organizativa y pedagógica, más recursos y un incremento del rigor académico.

Escuelas Católicas sostiene, no obstante, que la educación no puede medirse exclusivamente mediante los resultados de una prueba internacional. La organización defiende una concepción más amplia de la educación que incluya, además de las competencias académicas, el desarrollo personal y la capacidad de los alumnos para afrontar dificultades y construir su propio proyecto de vida.

“Exigencia académica y apoyo deben ir juntos: ayudar más a quienes encuentran dificultades y elevar el aprendizaje de todos. No podemos conformarnos con que las distancias se reduzcan si el conjunto del alumnado aprende menos. Y la urgencia empieza por la comprensión lectora, sobre la que se apoyan buena parte de los demás aprendizajes”, señala, por su parte, Alfonso Aguiló, presidente de CECE.

Para CECE Madrid, la mejor comunidad según el informe, son buenos resultados, tanto en comparación con el resto de comunidades autónomas como con el conjunto de España, y merecen ser reconocidos. “Es una buena noticia y hay que decirlo con claridad. Los centros madrileños, de todas las titularidades, y sus profesores han hecho un trabajo que estos datos avalan”, señala Vidal Sánchez, presidente de CECE Madrid.

En el sector de la enseñanza privada, CECE Andalucía ha hecho público un posicionamiento en el que expresa su “profunda preocupación” por los resultados de PISA 2025. La organización considera que el retroceso no constituye un episodio aislado, sino la constatación de un problema estructural que se viene arrastrando desde anteriores ediciones del informe. Frente a esta situación, reclama actuar con seriedad y abandonar las soluciones coyunturales.

La patronal andaluza reclama específicamente “menos improvisación normativa” y una política educativa capaz de abordar los problemas estructurales del sistema. Su diagnóstico se produce después de que Andalucía haya obtenido resultados inferiores a la media española en las tres competencias evaluadas por PISA.

En el ámbito de las familias, CONCAPA también ha difundido un posicionamiento público en el que reclama un cambio de rumbo en la política educativa después de conocerse los resultados. Entre sus propuestas figuran revisar el modelo educativo, reforzar los conocimientos fundamentales y avanzar hacia un pacto educativo que aporte estabilidad al sistema. La organización de padres considera que los resultados de PISA constituyen una señal de alerta sobre el funcionamiento del sistema y reclama actuar sobre las competencias básicas de los estudiantes. Su planteamiento se suma así a las voces que consideran necesario revisar las políticas educativas aplicadas durante los últimos años.

Por último, la asociación de inspectores INSNOVAE, a través de declaraciones de su presidenta Susana Sorribes a ÉXITO EDUCATIVO, propone "no solo dictar leyes, sino evaluar realmente el rendimiento anual de los centros y de sus aulas". Para Sorribes, "esa evaluación exhaustiva tendría que hacerla la Inspección Educativa, que actualmente está dedicada a temas burocráticos y no actúa en lo importante". "Hemos hecho estudios longitudinales del rendimiento de colegios y, a veces, sorprende ver que la actuación de un maestro más o menos implicado hace que los alumnos tengan mejor o peor rendimiento, y esa evaluación es la que no se está haciendo", añade Sorribes. Por último, también advierte de que "las evaluaciones PISA nos dan un tortazo, pero nos hacen reflexionar: si nos vienen a evaluar de fuera, deberíamos ser nosotros los que nos evaluáramos primero".



Las pruebas PISA en Cataluña: el efecto backfire **OPINIÓN**

Josep Oton. 8 septiembre 2026

En ocasiones, cuando alguien recibe una información que contradice su discurso, en vez de rectificar, se aferra aún más a sus convicciones. Se blindo para reafirmar sus ideas a pesar de las pruebas aportadas que las desmienten. La psicología social denomina este fenómeno "el efecto *backfire*", también conocido como perseverancia en las creencias, conservadurismo conceptual o inercia ideológica.

Se trata de un mecanismo de defensa dado que, a menudo, las ideas están profundamente arraigadas en la personalidad del individuo y se convierten en un elemento identitario. Entonces, los datos aportados no son asumidos como informaciones relevantes, sino como una amenaza. Se percibe como un ataque personal el hecho de verse obligado a reconocer una equivocación. Se abandona el terreno del debate intelectual para entrar en el enfrentamiento visceral.

Este sesgo cognitivo suele estar asociado a creencias políticas o religiosas, a menudo instaladas en el inconsciente y alimentadas por emociones intensas vinculadas a la pertenencia a un colectivo determinado. Ahora bien, ámbitos como la ciencia, que deberían estar presididos por la objetividad, tampoco están exentos de estos mecanismos. Cambiar de idea ya no es una cuestión meramente intelectual; puede implicar aislamiento respecto al grupo de referencia, erosiona la coherencia interna al reclamar una reestructuración mental y pone en entredicho las decisiones que conforman la historia personal.

El efecto *backfire* muestra que, con frecuencia, el objetivo de muchos debates no es la adquisición de un conocimiento plausible, sino la protección de una identidad, individual o colectiva. Si esta peligra, la racionalidad cede el protagonismo al instinto de supervivencia.

Tal vez, ciertos discursos pedagógicos gestados en Cataluña estén impregnados de este prejuicio psicológico que genera una visión sesgada de los problemas del sistema escolar.

La política educativa catalana, impulsada desde la Administración, pero promovida por colectivos de teóricos de la educación, docentes y familias, en ocasiones ha recelado de la escuela pública de carácter funcional y ha preferido modelos de gestión más empresariales, como ha quedado patente con el Decreto de plantillas.

El énfasis en la innovación nace de un estilo de escuela, precisamente de iniciativa privada, que demostró su extraordinaria idoneidad durante las décadas de los sesenta y de los setenta al fomentar el catalán, la coeducación, la no confesionalidad y la pedagogía activa como contrapunto de una escuela monolingüe, que separaba niños y niñas, explícitamente religiosa y basada en el aprendizaje memorístico.

Este modelo se inspiraba, a su vez, en la *nouvelle pédagogie*, en el Instituto-escuela de la Institución Libre de Enseñanza, en las experiencias escolares catalanas del primer tercio del siglo XX, en la *comprehensive school* anglosajona y, no menos importante, en la tradición catalana de educación del tiempo libre.

Aun así, a pesar de sus excelentes contribuciones, este estilo de enseñanza quizás no se ha mostrado tan eficaz al implementarse en el conjunto del sistema educativo. El contexto familiar, migratorio, social, cultural, lingüístico, religioso y económico actual es muy diferente. Es más diverso y comporta un mayor grado de complejidad. Una receta adecuada en determinados entornos puede ser contraproducente en otros.

Así se ha apostado por metodologías globalizadoras en detrimento de las especialidades docentes. Se ha impulsado la digitalización de los contenidos en perjuicio del libro de texto. Se ha promovido el aprendizaje por descubrimiento relegando la instrucción directa (clase magistral). Los planes individualizados han dejado de ser un recurso excepcional para convertirse en una medida habitual, mientras se descartan las agrupaciones homogéneas según las necesidades y capacidades de los alumnos.

El resultado ha sido la caída libre del nivel académico, un hecho constatable en el día a día de las escuelas. Además, el uso del catalán, la igualdad de género, el pensamiento crítico y la atención a los más vulnerables tampoco pasan por su mejor momento entre los jóvenes catalanes. Los profesionales de la docencia están hartos. Se les pide lo imposible y ya no pueden más.

Las evaluaciones externas reflejan esta situación preocupante. Sin embargo, se han convertido en un invitado incómodo que conviene eludir. Así las pruebas de competencias básicas que antes eran censales, ahora son muestrales. Ya no las realizan todos los alumnos, tan solo una parte, una muestra estadística. Antes las familias podían saber cuál era el nivel de su hijo o hija, o el de su centro, para poder aplicar medidas correctoras. Ahora es un sondeo, y todos sabemos cómo se cocinan los sondeos. Además, este año las competencias lingüísticas se han evaluado con pruebas tipo test, sin tener que escribir ni una letra.

En cuanto a PISA, los últimos resultados han sido catastróficos. El Departamento de Educación ha encargado a la OCDE un estudio de posibles mejoras. Una decisión bastante controvertida. Sería cómo si una familia contratara para dar clases particulares al profesor que después tendrá que evaluar al estudiante.

A pesar de esta estrategia tan sospechosa, la realidad ha superado los peores recelos. En las pruebas PISA del 2026 se ha excluido deliberadamente una cuarta parte del alumnado. Si estos chicos y chicas hubieran tenido que resolver los ejercicios, la bajada de los resultados todavía habría sido más sonada.

Se puede atribuir a un error técnico, pero un proceso tan costoso no se puede permitir el lujo de este tipo de equivocaciones. ¿Alguien se imagina que esto mismo hubiera pasado en unas elecciones? Entonces hablaríamos explícitamente de pucherazo.

Seguramente, el desatino en la aplicación de las pruebas PISA sirva para tapar el desplome del nivel académico del alumnado catalán. Un ejemplo grotesco del efecto *backfire*. Cuando las evidencias contradicen la teoría, se opta por distorsionar los datos y así preservar una narrativa oficial sostenida durante décadas.

Atrincherarse en unos postulados obsoletos, descalificar sistemáticamente a quien se atreva a decir que el rey va desnudo o malgastar recursos públicos con metodologías ineficaces no resolverá en modo alguno el problema, todo lo contrario, lo empeorará. Les ha salido el tiro por la culata.

Josep Otón. Licenciado en Geografía e Historia. Doctor en Historia. Catedrático de Historia de Enseñanza Secundaria. Presidente de la Asociación de Catedráticos de Enseñanzas Secundarias de Cataluña. Secretario de la Fundación Episteme.

La gallina, la aspirina y PISA **OPINIÓN**

Miguel Ángel Tirado. 09 de septiembre de 2026

La LOMLOE se aprobó en diciembre de 2020. Aquella ley debía, según su preámbulo, lograr «la mejora de los resultados educativos del alumnado». Ahora vuelve PISA a decirnos cómo vamos. Y con ella, vuelven las noticias sobre el estado de nuestra educación, vuelven las reflexiones sobre los porqués y vuelve el reparto de culpas. Durará unos días. Quizá semanas. Y después, si sucede lo habitual, también volverán la inacción (o la hiperacción sin rumbo consensuado), la falta de autocritica y el «aquí no ha pasado nada». Hasta dentro de unos pocos años, cuando el ciclo vuelva a empezar, pero con la educación, si no se hace nada, probablemente peor.

No espere el lector un análisis de las causas, de las consecuencias o de las posibles soluciones. El propósito de este artículo es mucho más modesto: hacernos una idea de qué significa que un alumno de quince años no alcance el nivel que PISA considera mínimo.

Entendamos el drama. Según PISA, un 32 % de nuestros alumnos de quince años no alcanza el nivel 2. El dato, por sí solo, nos dice poco. ¿Qué sabe hacer un alumno que lo consigue? Pero, sobre todo, ¿qué no sabe hacer? Conviene aclarar algo: PISA llega hasta el nivel 6. El nivel 2 no es, por tanto, una meta demasiado ambiciosa, sino el umbral mínimo que se espera que haya alcanzado un alumno de quince años para desenvolverse plenamente en la sociedad.

Pongámonos a prueba. Inma tiene una gallina que se ha hecho daño en una pata. El animal parece tener mucho dolor, pero Inma no puede llevarla al veterinario hasta el lunes. Así que entra en un foro de Internet y pregunta si puede darle aspirina. Recibe varias respuestas:

Nuria explica que ella siempre consulta al veterinario antes de dar cualquier medicamento a sus aves, porque algunos medicamentos seguros para las personas pueden ser peligrosos para ellas. Mónica cuenta que una vez dio una aspirina a una de sus gallinas sin ningún problema, aunque advierte de que puede resultar peligroso superar la dosis. Entre las respuestas aparece también un anuncio de productos para aves: «¡Hola!

No os olvidéis de echar un vistazo a mis superofertas en todos los productos para aves. ¡En este momento hay grandes rebajas!». Bruno aprovecha para preguntar cómo puede saber si un ave está enferma y, finalmente, Francisco, que se presenta como veterinario especializado en aves, explica que se puede administrar aspirina a las aves cuando estas presentan signos de dolor e indica la dosis adecuada. ¿Cuáles de esas publicaciones son relevantes para el problema de Inma y cuáles no?

Este es un ejemplo de lectura de nivel 2 en PISA. Como vemos, no requiere comprender oraciones sintácticamente complejas, interpretar metáforas ni conocer palabras menos habituales. Tampoco exige leer mucho. Basta con comprender una situación sencilla, expresada con un vocabulario muy básico (diría que incluso demasiado), mantener presente qué información se busca y distinguir qué partes del texto son relevantes para responder.

Ahí está el drama. Y, además, estos resultados no se reparten por igual. El propio informe PISA vuelve a mostrar una asociación clara entre el nivel socioeconómico y el rendimiento: los alumnos de entornos más desfavorecidos obtienen, en promedio, peores resultados. Detrás de esos porcentajes hay, por tanto, una cuestión de equidad.

Veamos ahora qué sucede en matemáticas, donde el 34 % de estudiantes no alcanza el nivel 2. Intente resolver este problema de este nivel: Tania quiere comprarse un coche y desea saber cuánto le costará comprarlo y utilizarlo durante el primer año. Calcula que recorrerá 20.000 kilómetros, que el combustible costará 1,54 zeds por litro y que gastará 250 zeds en mantenimiento. Tiene cuatro opciones, expresadas en una tabla. El coche A cuesta 8.000 y consume 18,9 litros cada 100 kilómetros. El B cuesta 8.700 y consume 15,7. El C cuesta 9.900 y consume 12,4. Y el D cuesta 10.500 y consume 14,1.

La pregunta es: ¿cuál de los cuatro coches le costará menos durante el primer año? Para facilitar la tarea, no hace falta calcular nada a mano ni decidir qué operaciones aplicar: PISA proporciona una calculadora de costes en la que solo hay que introducir, para cada coche, su precio y su consumo de combustible, y pulsar «Calcular» (como esos sitios web que comparan seguros o hipotecas con solo introducir un par de datos). De nuevo, no estamos ante álgebra avanzada ni ante una de esas preguntas que justificamos diciendo que «las matemáticas son muy difíciles». Ni siquiera hay que llegar al resultado: solo interpretarlo.

Ahora los porcentajes empiezan a significar algo. Casi uno de cada tres estudiantes españoles se sitúa por debajo del nivel mínimo en lectura y algo más de uno de cada tres, en matemáticas. Ya podemos imaginar mejor de qué estamos hablando. No significa simplemente que nuestro país haya perdido unos puntos, que una comunidad autónoma esté unas posiciones por encima de otra o que nos alejemos de Finlandia, Estonia o cualquier otro país que toque citar ese año.

Lo paradójico es que este dato convive con otro mucho más positivo: más del 80 % de nuestros estudiantes obtiene el título de la ESO. Es decir, mientras PISA nos advierte de que una parte importante de los alumnos tiene dificultades ante tareas tan básicas como las que acabamos de ver, nuestro sistema educativo certifica que la inmensa mayoría ha alcanzado el Perfil de Salida previsto al finalizar la enseñanza básica.

PISA tiene muchas limitaciones. Por supuesto que no mide todo aquello que importa en educación, ni una prueba internacional puede resumir por sí sola la calidad de un sistema educativo. Pero que PISA no mida todo lo que importa no significa que lo que mide importe poco. ¿Cómo es posible que, después de una década de escolarización obligatoria, tantos alumnos todavía no hayan consolidado aprendizajes como estos?

Llegados a este punto comienza el habitual reparto de explicaciones y responsabilidades. El propio preámbulo de la LOMLOE ya dejó preparada una posible explicación para un escenario como este: «los resultados no cambiarán si no se cambia profundamente la práctica educativa». No faltará, por tanto, quien sostenga que el problema no está en la ley, sino en que sus principios no han llegado realmente a las aulas; que falta formación, acompañamiento o preparación del profesorado para llevar a la práctica su propuesta pedagógica.

Una ley educativa no debería juzgarse únicamente por la bondad de sus propósitos ni por lo bien que suenan sus principios. También deberíamos preguntarnos si las decisiones que adopta ayudan realmente a que los alumnos aprendan más y mejor. Y, sobre todo, si después de años de escolarización conseguimos que todos ellos alcancen, al menos, esos aprendizajes que consideramos básicos y eso que llamamos cultura general. Esa que permite comprender el mundo y pensar por uno mismo. Esa que compartimos en sociedad, a la que la escuela no puede renunciar si quiere seguir llamándose escuela.

Mientras tanto, la gallina lesionada sigue esperando una aspirina.

Miguel Ángel Tirado Ramos. Profesor e Inspector de Educación (Funcionario de Carrera) en la Conselleria de Educación y la Universidad de Les Illes Balears.

PISA sigue bajando, pero las rentas altas lo hacen con mayor intensidad

Pablo Gutiérrez de Álamo. 8 septiembre 2026

Los datos no son buenos. Todo lo contrario. España, como el resto del mundo (casi en su totalidad), sigue perdiendo puntuación en la evaluación internacional más conocida, PISA.

Esta edición estaba dedicada a las competencias en ciencias naturales, aunque también hay datos para matemáticas y comprensión lectora. Ninguna de las tres sale bien parada.

En la presentación en Madrid, realizada por Abelardo de la Rosa, secretario de Estado de Educación, y Tue Halgreen, analista senior de la OCDE y responsable de la coordinación del estudio PISA, se señaló por parte de ambos a ciclos más allá de las políticas educativas como causantes de esta caída.

Una caída constante

Halgreen comentó que, si se miran los datos internacionales desde 2015 se puede apreciar este descenso de las puntuaciones globales. Un descenso que se acelera en las dos últimas ediciones, la de 2022 (presentada en 2023) y la actual, de 2025.

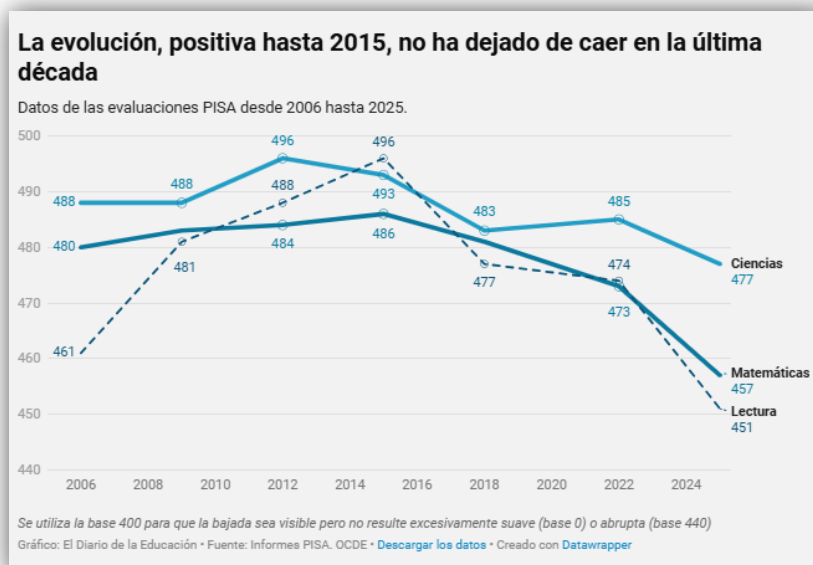
Para el analista, está por ver claramente la influencia de la pandemia a nivel global, pero señaló que en 2015 la penetración de los móviles en la sociedad ya tenía bastante fuerza. Ahora están en todas partes. Una situación que se acelera por mor de la IA y las redes sociales.

Destacó que, por ejemplo, el alumnado evaluado tiene dificultad para trabajar con textos extensos, con la posibilidad de relacionar una información con otra. Son capaces de leer rápido, pero pierden capacidad de interpretación por el camino.

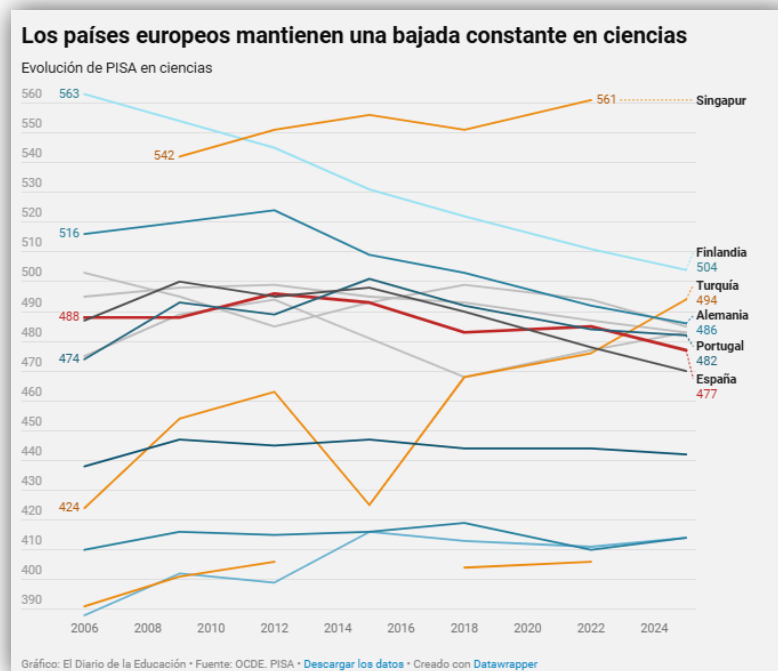
«Las pruebas que bajan, dijo Halgreen, son las de texto largo, en las que hay que integrar información, en las que hay que poner en juego procesos de pensamiento más complejo». El experto comentó que según los datos que tienen, las y los chavales que más tiempo dedican a las pantallas obtienen peores resultados.

«Hay que trabajar para recuperar una lectura interpretativa y pausada», aseguró De la Rosa en la presentación de los datos para España de PISA 2025. En ese sentido, señaló que se han puesto sobre la mesa diferentes programas de cooperación territorial. En cualquier caso, observando la trayectoria de los datos en los últimos años, los esfuerzos no están siendo suficientes.

Queda cierta sensación de agotamiento. Son dos décadas de evaluaciones, pero una en la que los datos no han dejado de empeorar. Halgreen habla de que hay países que no han dejado de mejorar, como los de Asia (China, Japón, Singapur...), en los que, más allá de las políticas netamente educativas, hay grandes diferencias culturales en cuanto al esfuerzo que realizan familias y estudiantes, que invierten importantes cantidades de dinero, tiempo y esfuerzo para superar cualquier evaluación.



Como se aprecia en el gráfico, en lectura, el alumnado ha perdido 10 puntos. En ciencias, otros 11, y en Matemáticas, 23, desde 2006. La cuenta es mucho peor si se hace desde 2015, momento álgido. Desde entonces se han perdido 45 puntos en lectura (el equivalente a dos cursos); 29 en matemáticas (curso y medio) y 16 (casi un curso) en ciencias.

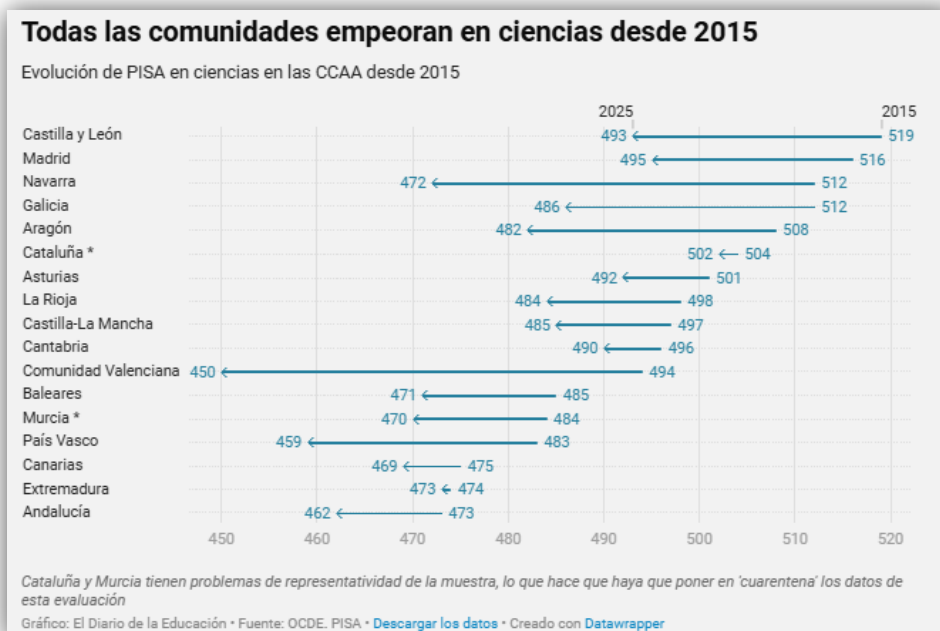


Buena parte del entorno europeo sufre descensos. Notables son los de Finlandia que, aunque se encuentra sobre los 500 puntos, en los últimos 20 años ha perdido casi 60, equivalente a tres cursos.

Pero la tendencia a la baja se ve en otros como Alemania, Francia, Suecia, Noruega o Portugal. En el otro extremo, países como Singapur no dejan de elevar sus números.

Caída competencial

La caída en lectura es generalizada en la mayor parte de los países y comunidades autónomas. Y su importancia es clave, como señalan propios y extraños, por ser la competencia que abre las puertas del aprendizaje de otras materias. O debería.



Pero no es la única. La competencia en ciencias era la estudiada de manera monográfica en esta edición de PISA. Históricamente, España había aguantado cerca de la media de la OCDE y de la UE. Y lo sigue haciendo, con la salvedad de que en los últimos años, las tres han ido resbalándose por la pendiente. Inexorablemente y sin que nadie haya sabido muy bien qué hacer.

Los datos no son buenos ahora tampoco. La competencia que mejor manejaban chicas y chicos ha caído en 10 años muchos puntos. La OCDE sigue cifrando en 20 la diferencia de aprendizajes equivalente a un curso entero.

Empezando por las comunidades con mejor puntuación en 2025, pero también en 2015. Castilla y León ha bajado 26 puntos. Los mismos que ha perdido Galicia; 21, Madrid. Peor es el caso de Navarra, que ha bajado 40 puntos (dos cursos). Aunque la caída más abrupta es la de Valencia, con 44 de diferencia en ese mismo plazo.

En Matemáticas las cosas no son mejores a 10 años vista. De nuevo, todas las autonomías pierden puntos, aunque algunas lo hacen de forma muy preocupante. Navarra baja 56 y Valencia, 50. Supone una diferencia de dos cursos y medio con respecto a hace una década. La media española es de 29 puntos menos, es decir, un curso y medio. La que menos desciende es Canarias, con 10, aunque queda con 442 puntos en esta evaluación.



¿Qué pasa con los niños ricos?

Tal vez el dato más llamativo del informe PISA, al menos para el caso español, es que los jóvenes del cuartil de mayor renta (quienes en principio suelen tener mejores resultados), son el grupo que más ha perdido puntos en la prueba sobre competencia en ciencias.

Preguntado por esta cuestión, Abelardo de la Rosa ha comentado que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa tendrá que estudiar los microdatos de PISA para intentar averiguar qué es lo que ha pasado entre estos jóvenes. En el Ministerio no tienen una hipótesis sobre esta cuestión, al menos, de momento.

En el informe para España hecho público, de hecho, no se ofrece mucha información. No se sabe si este descenso es homogéneo en todas las comunidades autónomas, o se produce más en unas o en otras.

Más de lo mismo

Las chicas vuelven a puntuar mejor que los chicos en ciencias y lengua, no así en matemáticas. Esta nueva edición de la evaluación vuelve a señalar cómo el alumnado de origen migrante (sea de primera o segunda generación y sin distinguir uno de otro) obtiene peores resultados.

De nuevo, el ISEC marca una importante diferencia en los datos que, de regularse revelaría que la escuela pública obtiene mejores resultados que la privada.

Como en otras ediciones anteriores, el alumnado español demuestra tener un mayor sentimiento de pertenencia al centro educativo que sus homólogos de otros países y sufre, en menor medida, acoso y ciberacoso.

Los datos, como cada tres años, llegan a los medios. Pasaremos unas cuantas semanas de análisis sobre las causas de la bajada de datos, ya una constante, aunque no solo en España. Las y los expertos desglosarán durante meses más y más datos recogidos por la OCDE y, esperamos, algunas administraciones recogerán el guante para intentar remedar este descenso lento, pero muy claro.

Como el propio secretario de Estado anunció, seguro que habrá una Conferencia Sectorial, con todas las comunidades autónomas, monográfico sobre PISA. Habrá que esperar para ver qué sale de todo ello en forma de políticas públicas.

Para qué sirve PISA

Hablamos con docentes e investigadores sobre la evaluación internacional, su idoneidad y lo que se puede aprovechar de ella

Pablo Gutiérrez de Álamo. 9 septiembre 2026

«PISA sirve para mucho». «La verdad es que nos importa muy poco». Dos realidades, de las muchas posibles, que se pueden contar de PISA y su impacto social o educativo.

La primera frase es de Javier M. Valle, docentes de la Autónoma de Barcelona. La segunda, de Toni Solano, director de instituto en Castellón. Ambas, en realidad, son muy ciertas.

PISA es una evaluación que nació en los 90 de la mano de la OCDE y está diseñada y pensada para dar información a los países, a los sistemas educativos, de cómo funciona aquello que miden, las famosas tres competencias. Ahora, ampliadas con cuestiones relativas al aprendizaje de lenguas extranjeras o usos de la tecnología.

Acumula tanta información que se editan varios tomos de resultados. Cientos y cientos de páginas de las que los medios de comunicación informamos, tan solo, de una parte muy pequeña.

Cómo lo ve la escuela

El profesorado tiene una visión no muy optimista de PISA. Principalmente porque el interés que les provoca es bastante relativo. Escaso. Es una evaluación que, casi, no les concierne, al menos, en su labor diaria en el aula.

Solano explica que en su centro tuvieron la oportunidad de vivir una evaluación de PISA. «Se escapan tantas cosas, por muy bien que estén diseñadas (las pruebas)»... y cuenta algo que le sonará a cualquiera: cómo influye el día concreto, o la hora elegida cuando se pone un examen.

Para él, PISA es más un indicador de la política internacional que de la mejora de la educación. «No veo que tenga trascendencia» en las escuelas. «Te dan estadísticas, pero ¿qué aportan?».

«La prueba no refleja la complejidad de aprender». No tiene en cuenta, explica, las dificultades de chicas y chicos ante una prueba escrita, por ejemplo. Quienes necesitan más tiempo para contestar, o el hecho de que hay chavales «pasotas» que, dependiendo del momento, contestan a las pruebas de una forma u otra.

A María, nombre ficticio, que es profesora de Lengua y Literatura en Madrid, los resultados de PISA le son interesantes para ver la evolución de la comprensión lectora. «No es la Biblia, pero sí proporciona un marco de reflexión personal sobre cómo afrontar la enseñanza de mi materia, viendo la tipología textual seleccionada en las preguntas liberadas y las dificultades que ha tenido el alumnado al responder».

Eso sí, tiene claro que para la mayoría del profesorado son evaluaciones sin ninguna trascendencia. «Los resultados de PISA no interesan más de lo que puede interesar cualquier otra noticia periodística. En los departamentos didácticos no se analizan los resultados, ni en el órgano de coordinación pedagógica, ni en los claustros... Todos los centros viven de espaldas a esos resultados».

Para ella, parte de la situación se explica porque chicas y chicos se toman las pruebas «con total desinterés». No solo con PISA, también con las evaluaciones de 2º y 4º que realizan tanto la Comunidad de Madrid como el Ministerio. «No se esfuerzan lo más mínimo en hacerlas. Son generaciones muy pragmáticas».

«Las pruebas externas parecen centrarse en ‘pesar continuamente el pollo’, pero no se dedican a alimentarlo, que es lo que necesitamos», se queja esta docente madrileña. «Dudo que haya un porcentaje alto de docentes que haya leído, siquiera, la portada de PISA». Así lo cree Carmen Yuste, docente de secundaria en Sevilla. «Les interesa más bien poco», asegura.

Como comenta también Solano, los titulares de prensa les sirven para reforzar sus creencias previas. «No se debate ni se piensa sobre los resultados».

Tariq Baig, profesor en Cataluña, opina parecido. «Necesitamos análisis cualitativo de los datos y hablar con el profesorado», opina

Para Yuste, esta evaluación da pocas pistas al profesorado; «tiene poco que ver con la práctica diaria» en el aula, opina.

Para ella, además, el informe no tiene como objetivo «mejorar la educación o conocer el nivel de los chavales». Lo realiza una organización económica y, cree, lo que pretende es «enfocar las políticas educativas hacia la creación de mano de obra».

Baig, en esta misma línea, comenta que sobre el informe hay una serie de intereses económicos y políticos. Se trata de un sector, el educativo, en el que hay instituciones, fundaciones, empresas con intereses variados que más que educar personas, educan trabajadores.

Carmen cree que, además, hay un efecto pernicioso importante. Y no (solo) tiene que ver con la percepción de que el profesorado ha fracasado educando a chicas y chicos, sino que parece que la culpa de los malos resultados es, precisamente, de estos últimos. «Trasmitimos una imagen negativa de las generaciones futuras».

Algo diferente es el análisis que hace Carlos Entrambasaguas, profesor del colegio San José de los Jesuitas de Valladolid. Cree que es una evaluación que puede dar información útil. Así lo han visto, cuenta, en la red de colegios a la que pertenece y que desde hace tiempo les animan a participar. «Nos ha permitido ver la evolución de nuestros alumnos, y ajustar algunos instrumentos y procedimientos de evaluación más competenciales». Su ventaja, la autonomía de pertenecer a la red privada concertada y tener mayor autonomía a la hora de poner en marcha según qué cambios.

Han podido implementar cambios en el plan lector del centro, así como otros relacionados con el pensamiento computacional. Eso sí, no le gusta la parte más competitiva que convierte la evaluación en un *ranking*.

Como se ha dicho, PISA está pensado para que las administraciones educativas saquen sus conclusiones y aplique las políticas que consideren necesarias para mejorar los resultados en la evaluación. Algo que tampoco parece quedar muy claro.

Yuste señala que el máximo cambio que ha visto en años en Andalucía fue aumentar una hora de lengua y otra de matemáticas cada semana. Sin que se haya analizado qué resultados ha dado esa decisión en los aprendizajes o el éxito académico.

Entrambasaguas asegura que no ha visto «planes demasiado serios, en general, aunque sería injusto decir que no he visto nada».

Él conoce más la realidad de Castilla y León, en donde ejerce, y la de País Vasco. Con respecto a la primera, «creo que Castilla y León intenta aprender, pero siempre desde una cierta autocomplacencia derivada de los buenos resultados que obtenemos». En cuanto a la segunda, «me parece más escurridizo, más centrado en escurrir el bulto y buscar justificaciones poco creíbles». Hay que recordar que esta comunidad ha sufrido una importante caída de puntos en los últimos años, cuyas causas no parecen demasiado claras.

Desde la investigación

«Llevamos tres olas con caída de resultados, los gobiernos no tienen incentivos para que les importe» PISA, asegura Lucas Gortázar. Se dedica a la investigación educativa desde su vertiente de estudio, la economía de la educación.

Para él, convencido de la necesidad de la evaluación, es ahora más importante que nunca «porque les dice (a las administraciones) lo que no quieren oír. Ese es su valor». Pone como ejemplo cómo a comunidades como Madrid les rompe el relato poniendo sobre la mesa su política de segregación escolar o en Euskadi (de donde es oriundo), que hace unos años lideraba y ahora se está quedando en el vagón de cola, a pesar de las inversiones altísimas por alumno.

Cree que PISA refleja asuntos clave como la importancia de la equidad, el coste de la repetición en términos económicos y educativos, el clima de aprendizaje o la alta rotación docente en los centros de mayor complejidad.

Y saliendo del debate más educativo, asegura que el modelo de organización supranacional en la que se sientan 90 países para hablar de educación, hoy, es casi contracultural, en un mundo polarizado en que pareciera que cada cual se repliega en sí mismo dejando de lado lo común. «La evaluación educativa, dice, riñe con la polarización».

Está de acuerdo en que el informe no dice cómo mejorar la educación, nunca lo ha hecho. «A partir de ahí, hay matices». Asegura que la gran cantidad de información que trae aparejada acaba influyendo en la conversación educativa de, al menos, algunas comunidades autónomas.

Gortázar cree, en cualquier caso, que «la alternativa es peor. La opacidad es más enemiga, por ejemplo, de la equidad». Es decir, la transparencia que supone PISA es importante para la democracia en los países. Y señala que el presidente norteamericano, Donald Trump, con sus importantes recortes en educación, se ha llevado por delante la inversión federal en evaluación.

Encuadra esta situación en un «mar de fondo global de reacción hacia dentro», con una mirada más nacional.

«Nosotros no somos fans de PISA», asegura Mònica Nadal, directora de investigación de Equitat (la antigua Fundació Bofill). Ve que esta evaluación trae aparejados elementos importantes como la cantidad y calidad de los datos que recoge y ofrece una comparativa internacional con una serie temporal amplia.

Cree que hay que ser precavidos porque PISA no es la medición de la calidad educativa del sistema y que no debería servir para informar políticas públicas preocupadas por mejorar la posición relativa en el ranking.

Para ella ofrece información valiosa sobre aquello que saben hacer los estudiantes, tiene «cuestionarios contextuales muy valiosos» sobre expectativas docentes, clima de centro, percepción del alumnado y el profesorado.

Ahora bien, cree que tiene limitaciones. Por ejemplo, la evaluación «describe mejor de lo que explica». Un ejemplo podría ser, por ejemplo, la bajada importante de las y los jóvenes más favorecidos. Se cuenta, pero no se saben los motivos.

Además, deja fuera unas competencias frente a otras, puede ser utilizado para generar legislación para mejorar en la *clasificación*. Alerta contra el «fetichismo del dato, del ranking» frente a lo que realmente puede ser valioso: saber quién se queda atrás, cuál es la competencia más fuerte y cuál no...

Nadal cree que es lógico que al profesorado le implique poco los resultados de PISA. «No es útil para los centros ni los profesionales». Son «diagnósticos postmortem» que necesitan de acompañamiento.

También cree que en general las administraciones educativas toman decisiones «al tuntún» basadas en estas evaluaciones. Se ponen en marcha programas «que no se sostienen en el tiempo o que no se implementan bien».

«La educación no se gobierna con datos sino con políticas», asevera. Pero muchas veces, dice, «se pretende que en dato está la decisión, sin debate ni interpretación con expertos, en el territorio».

Como hemos visto en los titulares de prensa, PISA vuelve a certificar, una evaluación más, la bajada de puntos. Efectivamente, no es solo española. Se produce en todas las CCAA, en dos tercios de los países que participan. Las causas están poco claras, a pesar de que muchos ya han señalado a la Lomloe (que solo ha afectado en dos cursos a los chavales que han participado), a las políticas del Gobierno central, a pesar de la transferencia autonómica implantada desde hace más de 25 años.

Además de para la pelea política o para reafirmar las ideas previas, parece que PISA podría servir para reorientar políticas que deberían pensarse en dos niveles. Por un lado, como comenta Nadal, con quienes estudian los datos concienzudamente y conocen el territorio y, por el otro, con el profesorado, que de una forma u otra lleva años avisando de que el nivel de lectura del estudiantado estaba empeorando.

Haciendo de abogado del diablo, Manuel Fernández Navas, profesor e investigador la Universidad de Málaga y una de las voces públicas contrarias a PISA más contundente asegura que «me bajaría de cualquier prueba estandarizada». No solo de la de la OCDE, sino de las diagnósticas.

Para él, PISA «es un instrumento para legitimación política» en el que se escudan los gobiernos para legitimar las modificaciones legislativas más o menos ideológicas como «técnicas». Esto choca con el hecho de que, en una línea parecida a la Mònica Nadal, «necesitamos hacer política educativa valiente, no la que me digan los datos».

Junto a esto, Fernández Navas entiende que los datos se utilizan, además, para alimentar la batalla cultural alrededor de lo educativo, utilizando datos que la ciudadanía no tiene por qué comprender, como hablar de suspensos en PISA o bajadas de 40 puntos, en una confusión entre rendimiento académico y aprendizaje.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Un curso movido

No puede decirse que la educación mueva constantemente grandes titulares en los medios. ¡Mejor! Pero todo apunta a un nuevo curso con movimiento en las aulas. Mucho desencanto, reivindicaciones pendientes y elecciones a la vista.

Jesús Jiménez Sánchez. 02-09-2026

Evidentemente, es complicado hacer predicciones. ¡Y menos en un escenario tan convulso políticamente! Sin embargo, se puede otear el horizonte de la educación española a un año vista. Porque ya hay fechas marcadas en el calendario. Unas, fijas. Otras, previstas o repetidamente anunciadas.

A comienzo de curso se publicarán dos informes de la OCDE de singular importancia. Uno, el informe general Education at a Glance 2026 (Panorama de la Educación). Otro, el informe PISA 2025: primero, los resultados de las competencias troncales (ciencias, lectura y matemáticas) y, en los meses siguientes, la evaluación sobre lengua extranjera y un informe específico sobre aprendizaje en el mundo digital. Por otra parte, ya en primavera habrán de realizarse las evaluaciones generales de diagnóstico (4º Primaria y 2º ESO) fijadas por la LOMLOE, aunque el calendario exacto lo establece cada comunidad autónoma. Es de esperar que esos informes y evaluaciones sirvan de elemento de reflexión serena para la toma de decisiones y no se utilicen, como ha sucedido en otras ocasiones, para hacer rankings o tirarse los trastos a la cabeza entre

administraciones. Y metidos en harina, bueno sería que las universidades españolas tomaran buena nota de los rankings internacionales, como los publicados este verano: el QS World University o el tan conocido Ranking de Shanghái (ARWU). Tiempo habrá.

En este primer trimestre está previsto que se aprueben los reales decretos que desarrollen la Ley de Enseñanzas Artísticas (Ley 1/2024). Acabado el trámite de audiencia e información pública, deben pasar a dictamen por los órganos consultivos (CEE, CSEEEA) y se espera su aprobación definitiva antes de finalizar el año. No es previsible que se presenten grandes problemas, como no los hubo de relevancia ni siquiera en su tramitación parlamentaria. Otra cosa será el encaje de las artísticas superiores en el sistema universitario, ya que ése ha sido siempre un terreno muy pedregoso donde se producen choques frecuentes entre modelos de estudios y competencias.

Pero seguramente el asunto más espinoso (con movilizaciones anunciadas) para este nuevo curso sea, una vez más, el del profesorado. No se olvide que hay elecciones sindicales. Han pasado ya más de cuatro años del documento para el debate que presentó el MEFP en el que se incluían 24 propuestas de reformas para la mejora de la profesión docente. ¿Qué se ha hecho? Es cierto que se crearon seis comisiones de trabajo con los sindicatos de la pública. ¿Cuáles son los avances reales de esas mesas de negociación? Porque la formación inicial no se ha revisado: ¿servirán para algo los Libros Blancos sobre cinco titulaciones universitarias que hace casi un año (noviembre 2025) presentó la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación? Tampoco ha cambiado el acceso a la profesión docente: en las oposiciones de este pasado julio al Cuerpo de Maestros, los temarios eran los de comienzos de los años noventa (septiembre 1993) y en el Pedagogía Terapéutica, por ejemplo, se hablaba (tema 20) de alumnos y alumnas con “deficiencia mental” (sic). Lo que sí se ha abordado con sendos decretos es la regulación de la inspección educativa y la formación para el desempeño de la función directiva en los centros educativos. Pero falta mucho por hacer, tanto respecto al profesorado de la pública como al de la privada. Y el tiempo apremia.

También queda pendiente lo relativo al desarrollo profesional docente. Aquí se entronca con la situación laboral y profesional. Ese es un asunto que corresponde a las comunidades autónomas, que tienen la competencia directa de gestión, desarrollo normativo y ejecución sobre el profesorado de la enseñanza no universitaria. Las diferencias entre territorios son muy notables respecto a plantillas, cupos, condiciones laborales, retribuciones, formación permanente, reconocimiento profesional, etc. etc. En unos están mejor que en otros, es cierto, pero existe un malestar general en todo el país. Con toda probabilidad, en varias comunidades se retomarán las protestas que se dejaron “aparcadas” a final del curso anterior: ya están convocadas huelgas y manifestaciones para este septiembre. Y es previsible que se extiendan como mancha de aceite durante los próximos meses.

En todo caso, lo que parece muy claro es que las administraciones educativas (estatal y autonómicas) tendrán que dar respuesta a las justas demandas de un profesorado que lleva muchos años ya esperando soluciones y reclamando un estatuto docente que nunca llega. Esperemos que sean respuestas positivas.

Además de todo lo anterior, este nuevo curso tendrá que afrontar retos y problemas ya “tradicionales”, desde la oferta de plazas escolares o las condiciones ambientales de los centros a la dotación de plantillas y recursos y al desarrollo de programas educativos que hagan realidad en las aulas conceptos tan “etéreos” como equidad, inclusión o calidad. Todo eso corresponde también a las administraciones autonómicas.

Y esperemos que, con elecciones a la vista y en el polarizado ambiente político y mediático nacional, no se introduzcan debates sobre temas educativos ahora tranquilizados: historia, religiones, conciertos, coeducación, digitalización, etc. Más que arreglar los problemas que puedan existir, los agudizarían con intenciones partidistas.

Así que...comencemos el nuevo curso con serenidad y con ganas. ¡La educación, lo primero!