esade

EsadeEcPol - Center for Economic Policy

El estado de la profesión docente en España

Un análisis con datos sobre la situación del profesorado y las políticas que pueden contribuir a fortalecerlo

EsadeEcPol Policy Brief #49 Marzo 2025

AUTORES

Lucas Gortazar*

EsadeEcPol

*El autor agradece a Paul Cahu, Lucia Cobreros, Jimena Contreras, Jorge Galindo y Javier Martinez su apoyo con el análisis de datos de las distintas fuentes utilizadas. Visualización a cargo de Jimena Contreras y Alvaro Fernandez

Línea de investigación:

Educación

RESUMEN EJECUTIVO

El profesorado es el factor escolar más determinante de la calidad de los sistemas educativos. En España, la profesión vive un momento decisivo para la educación en las próximas décadas. Datos recientes muestran que está surgiendo un mayor cansancio, sentimiento de aislamiento y desafección en una parte del profesorado. En este informe se explora el estado de la profesión docente en España durante los últimos 25 años. Con datos actualizados de encuestas nacionales e internacionales, se analiza cómo están empeorando las condiciones sociales del alumnado, la evolución de las condiciones laborales de la profesión docente y las dificultades que el sistema tiene para atraer talento docente, apoyarlo y fomentar su desarrollo profesional.

La mayor complejidad del alumnado es un fenómeno real y son varias las razones que la explican.

- La pobreza infantil ha subido 5 puntos porcentuales desde 2018 mientras la pobreza de la población total disminuye y la economía crece.
- La proporción de alumnado de origen migrante ha crecido considerablemente, con un 32% en 4º de primaria en 2023.
- La crisis de bienestar y salud mental también es notable, con un aumento de un 11% a un 20% de jóvenes de 15 años que sienten ansiedad una vez por semana entre 2018 y 2022.
- El clima de aprendizaje en las aulas también ha empeorado en las aulas, tanto en Primaria como en Secundaria.

Las condiciones laborales del profesorado son buenas en general, aunque han empeorado en algunos frentes.

- Los salarios cayeron en la Gran Recesión, aunque se han recuperado a la par que otras profesiones.
- Siendo el número de horas lectivas del profesorado similar al de la media de la OCDE, el calendario más comprimido en meses tensiona su día a día.
- La tasa de temporalidad es alta y regresiva: en 2018, el 34% de los docentes del 25% de centros que aglutinan alumnado más vulnerable llevaban menos de tres

años trabajando en el mismo centro, cifra que se reduce al 15% en los centros con menor alumnado vulnerable.

La inacción de políticas docentes está teniendo consecuencias negativas sobre la atractividad de la profesión.

- → España es el país de la OCDE donde los docentes de Secundaria afirman estar menos preparados para enseñar en contextos de distintos niveles de aprendizaje.
- → En Infantil y Primaria, la competencia matemática y lectora del profesorado es menor que la de Secundaria, mientras la nota de corte en Magisterio apenas ha subido, siendo cierto que la remuneración es más baja en Infantil y Primaria.
- → En todos los niveles, prevalece una cultura del aislamiento donde los docentes no pueden aprender los unos de los otros: la observación docente por parte de profesorado de mayor experiencia es del 34.1% frente a un 81.4% de media de la OCDE.

Hacer frente a esta crisis de la profesión y ofrecerle apoyo y herramientas para los retos que debe afrontar obliga a abordar las tres razones que nos han traído hasta aquí. En 2023, un 24% el profesorado afirmaba mantener la ilusión pese a los problemas, muy lejos del 60% que lo hacía en 2007. Y, en paralelo, se ha disparado la proporción de docentes que afirma vivir su profesión con cierta distancia, del 2% al 38% en este periodo. Esta situación requiere abordar simultáneamente los tres retos analizados en este informe: la situación del alumnado, las condiciones laborales del profesorado y, sobre todo, la puesta en marcha de una carrera profesional verdaderamente atractiva. Para ello se proponen cuatro medidas.

1. Desarrollar un programa anual de apoyo socioemocional y refuerzo individualizado en matemáticas y lectura para el alumnado de bajo desempeño y más vulnerable por valor de 1.200 millones de euros anuales.
2. Garantizar una mayor estabilidad de los claustros en los centros educativos para mejorar su funcionamiento y el aprendizaje del alumnado y mejorar las condiciones laborales de entrada de los maestros de Infantil y Primaria.
3. Elevar el prestigio y el atractivo del grado de Magisterio, mejorar la formación pedagógica inicial del profesorado de Secundaria e instaurar un MIR para el profesorado que incremente la exigencia desde la entrada en la profesión a cambio de condiciones más atractivas.
4. Poner en marcha un sistema voluntario de evaluación e incentivos que promueva el crecimiento profesional del profesorado.

esade

EsadeEcPol - Center for Economic Policy

ÍNDICE

I. La enseñanza en España: ¿Una profesión en crisis? 04

II. El declive de las condiciones sociales de la infancia 08

III. Unas buenas condiciones laborales que han empeorado 13

IV. Los enormes retos en la atracción, formación y desarrollo profesional del profesorado 23

V. Cuatro áreas para una reforma "estructural" de la profesión 28

VI. Referencias 31

La enseñanza en España: ¿Una profesión en crisis?

El profesorado es el factor más decisivo para la calidad de los sistemas educativos, y a la vez una profesión sumamente compleja y exigente. La literatura académica ha mostrado de manera consistente el potencial que tiene un docente sobre el alumnado y su aprendizaje, logro educativo y habilidades socio-emocionales. Por ejemplo, Chetty, Friedman y Rockoff (2014) mostraron un impacto relevante y positivo a largo plazo de la calidad docente en graduación, acceso a la universidad y retornos en el mercado laboral. Como explica Hanushek (2011), el impacto de un buen docente en la vida de un niño es superior al que puede lograrse con otras alternativas mucho más costosas en términos de presupuesto público, como la reducción del tamaño de clase. Pero a la vez, se trata de una profesión extremadamente compleja de desempeñar: según una investigación de los años sesenta del siglo pasado que tuvo una gran popularidad, los profesores toman de media entre 1.200 y 1.500 decisiones al día, entendiendo decisiones como elecciones no rutinarias e improvisadas (Jackson, 1968).

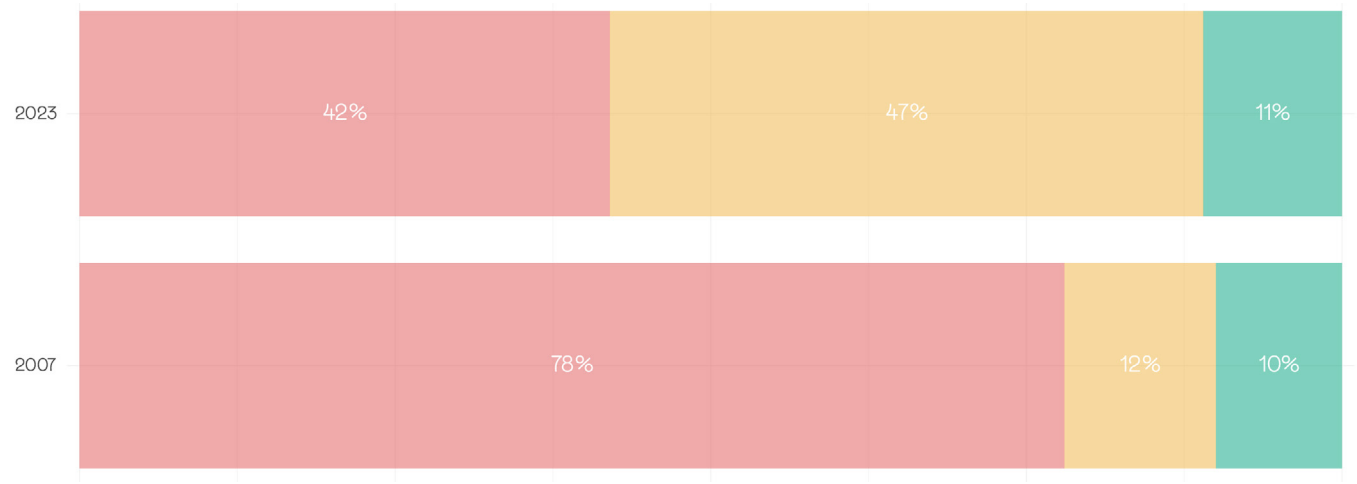
Durante los últimos años, los cambios económicos, tecnológicos y sociales están añadiendo una fuerte presión y expectativas al alza en la escuela y el profesorado. En España y en muchos otros países europeos, la escuela está experimentando un proceso de transformación fruto de los cambios sociales y tecnológicos en la última década. La composición del alumnado está cambiando rápidamente por los fenómenos migratorios y sociodemográficos. Las expectativas de las familias han mutado tras comprender con más profundidad la institución escolar durante la pandemia de la Covid-19, pero también debido a una aceleración competitiva de las expectativas y a una influencia del mercado laboral sobre sus decisiones de crianza (Doepke y Zilibotti, 2019). Los cambios regulatorios también han sido notables, con modificaciones en la legislación nacional y también en varias de ámbito autonómico: todas han añadido presión sobre la enseñanza, el currículum y la evaluación en las aulas. Por su parte, los retos tecnológicos, sociales y medioambientales hacen que voces influyentes, y no necesariamente del mismo espectro ideológico, amplíen sus peticiones sobre la función de la escuela: avanzar hacia una educación inclusiva, resolver los dilemas de la tecnología que la sociedad y las familias no logran encuadrar, promover la lucha contra el cambio climático o proteger a los niños del adoctrinamiento, son algunos de ellos.

En el punto de mira de esos cambios y presión sobre la escuela se encuentra el profesorado. La mayor heterogeneidad de alumnado, el aumento de la pobreza infantil, el peor clima de aula, la mayor distancia lingüística de muchos estudiantes respecto a la lengua de aprendizaje, la presión por mejorar resultados académicos o el aumento de exigencias sociales plantean un escenario de máxima presión sobre el profesorado. Por su parte, las familias podrían estar aumentando sus expectativas en términos de recibir una comunicación más fluida y una mayor implicación directa en la educación de sus hijos. Además, las administraciones piden (vía legislaciones) cada vez más que el profesorado amplíe sus funciones, gestione la diversidad, motive a estudiantes con

necesidades distintas y atienda al bienestar emocional de cada uno. Finalmente, la digitalización, acelerada durante la pandemia, ha traído también el reto de incorporar herramientas tecnológicas (incluyendo inteligencia artificial) en su trabajo y práctica diarios, lo cual implica formación continua y adaptación metodológica permanente. Estos factores, combinados con la percepción de que la carrera profesional presenta pocas oportunidades de progreso o reconocimiento, no están sino generando una brecha entre expectativas y realidad que recae exclusivamente en los hombros del profesorado.

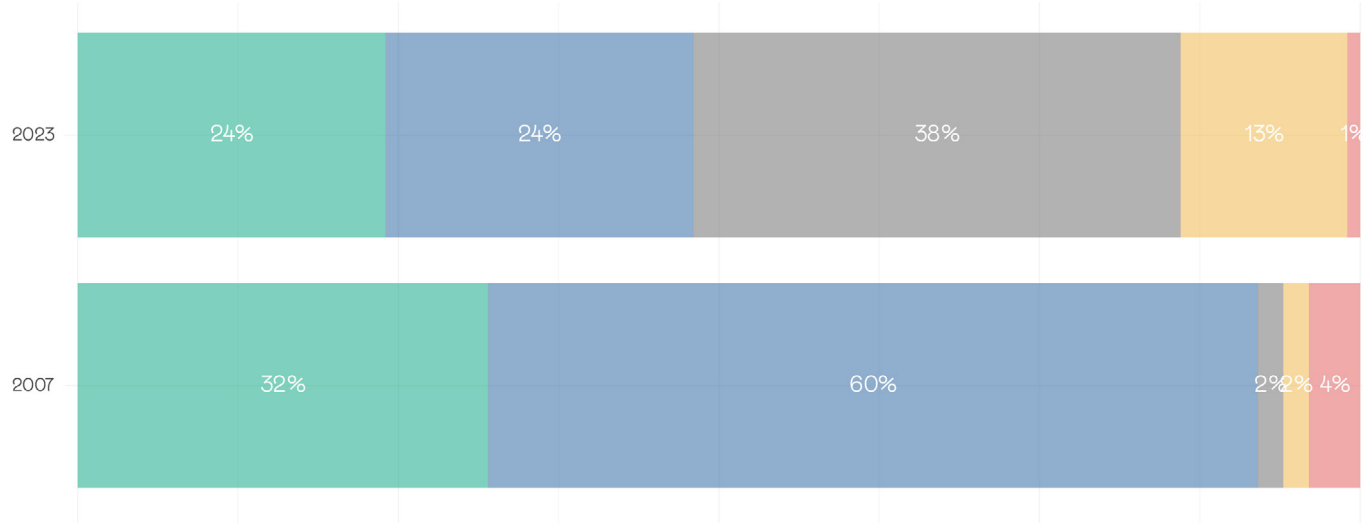
Datos recientes muestran que, efectivamente, está surgiendo una creciente desafección y pesimismo en una parte importante del profesorado. De acuerdo con el último informe de COTEC (COTEC, 2024) sobre percepción de la innovación educativa, el 79% del profesorado considera que hay alumnos que no desean estar en el aula, lo que entorpece el aprendizaje del resto, un dato aún más elevado que el 74% de la sociedad en su conjunto, que opina en la misma línea. Asimismo, solo el 44% de los docentes percibe que el alumnado sale mejor preparado que en años anteriores, una cifra que apenas difiere del 44,8% estimado por el conjunto de la ciudadanía. Por otra parte, otro reciente informe de la Fundación SM (Perez Coutado, 2023) revela un distanciamiento emocional cada vez mayor de la profesión (ver Figura 1): un 38% de los docentes dice vivir su trabajo con indiferencia, lo que contrasta de forma muy llamativa con el dato de un 2% en 2007. Esta tendencia se acentúa al analizar la predisposición a abandonar la docencia: hoy, el 47% se muestra neutral ante esa posibilidad, en contraste con un 78% que la rechazaba tajantemente hace quince años. Además, disminuyen hasta un 24% los que afirman mantener la ilusión pese a los problemas, muy lejos del 60% que lo hacía en 2007; en paralelo la proporción de docentes que afirma vivir su profesión con distancia se ha disparado del 2% al 38% en este periodo. Estos cambios parecen afectar especialmente a los profesores jóvenes, con este estado de animosidad desde el inicio de su carrera profesional. En conjunto, estas cifras apuntan a un desgaste de la profesión agravado por un contexto en las aulas que dificulta su trabajo diario y la ausencia de políticas, con un profesorado con menos confianza en su impacto y las herramientas a su alcance.

Figura 1 – **Evolución del bienestar docente con la profesión.**
1A. Si encontrara otro trabajo similar, dejaría de ser profesor/a
Siendo en desacuerdo y muy desacuerdo, indiferente y de acuerdo y muy de acuerdo



1B. Estado de ánimo más habitual en su trabajo como docente

Siendo estoy ilusionado/a, a pesar de los problemas, me esfuerzo y a veces estoy ilusionado/a, vivo todo con distancia y cierta indiferencia, estoy cansado/a de tantos problemas y estoy desilusionado/a



Fuente: Perez Coutado, A. (2023) y Fundación SM | EsadeEcPol

Las políticas para elevar las expectativas y apoyar a los docentes, responsabilidad de las administraciones educativas, han estado totalmente ausentes en lo que vamos de siglo. En España, las reformas educativas de las últimas décadas se han centrado fundamentalmente en la organización curricular, la estructura de la enseñanza obligatoria y la evaluación. Sin embargo, no ha existido una agenda sostenida que promueva mejoras en la selección, formación inicial y continua del profesorado, ni en el desarrollo de su carrera profesional. El pacto educativo promovido por el Ministro Angel Gabilondo en 2010 incorporaba en su punto 11 importantes propuestas para la profesión docente; el Libro Blanco de la profesión docente[1] encargado por el Ministro Iñigo Méndez de Vigo en 2015 contenía reflexiones y propuestas de calado (ver Marina y otros, 2015); el informe de propuestas para la profesión docente del actual Ministerio de Educación de Pilar Alegría, publicado en enero de 2022, recogía también ideas relevantes[2]. Por asombroso que parezca, ninguna de las medidas de calado recogidas en estas propuestas gubernamentales de los últimos 15 años se ha logrado poner en marcha: los cambios introducidos en políticas docentes en lo que llevamos de siglo han sido menores y casi siempre ligados a coyunturas políticas y, por ende, sujetos a modificaciones parciales y de corto plazo. El resultado de esta inercia es un profesorado que, a menudo, se siente desorientado ante las demandas crecientes del entorno y que carece de un marco sólido de apoyo institucional para hacer bien su trabajo.

Aunque las administraciones apenas han actuado, sigue sin haber hasta la fecha un debate constructivo y riguroso que permita canalizar el descontento hacia mejoras sustanciales. Los medios de comunicación y las redes sociales reflejan la creciente preocupación sobre la situación de la realidad docente, con el malestar protagonizando las noticias y canalizando buena parte de

1 Ver Ministerio de Educación. (2010). Pacto Social y Político por la Educación.

2 Ver Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Documento para debate: 24 propuestas de reforma de mejora para la profesión docente. MEFPD.

las energías. Sin embargo, el debate de políticas públicas sobre la profesión docente es de momento escaso: ni universidades, ni sindicatos o colectivos docentes, ni centros de investigación están produciendo propuestas serias y basadas en datos para mejorar la profesión. Apenas existen datos o encuestas sobre profesorado, salvo las proporcionadas por las evaluaciones internacionales, y la investigación científica causal sobre la profesión docente es muy escasa. No hay apenas voces propositivas ni análisis de política educativa que estén poniendo sobre la mesa propuestas viables y aterrizadas para transformar este descontento y malestar en cambios de calado que permitan mejoras reales en el sistema educativo.

En este informe, se presenta un análisis actualizado del estado de la profesión docente y el impacto que esta inacción está teniendo sobre la misma profesión y sobre el alumnado. Primero, se analizan los cambios que está experimentando el alumnado, desde el punto de vista sociodemográfico y de bienestar y cómo estos están dificultando las condiciones de educabilidad. Segundo, se aborda la evolución de las condiciones laborales de los docentes en la última década, a partir de análisis de encuestas y datos oficiales que muestran los cambios en estabilidad contractual, tiempo de dedicación, interinidad o salarios. Tercero, se explora la actual configuración de la profesión docente en el sistema, explorando cuestiones como la atractividad de la profesión, la formación inicial y su impacto en los estudiantes, las habilidades pedagógicas y su relación con el alumnado o la colaboración y el acceso a feedback y acompañamiento durante la carrera profesional. El objetivo es ofrecer un panorama descriptivo, apoyado en evidencia empírica y análisis de política pública. El análisis de microdatos que se presenta está basado en fuentes como el INE, PIAAC TALIS, PISA, TIMSS, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, además de encuestas y diversos estudios nacionales e internacionales. Finalmente, se plantean cuatro propuestas políticas que podrían contribuir a revitalizar la profesión combinando más reconocimiento a cambio de mayor ambición y exigencia para la profesión.

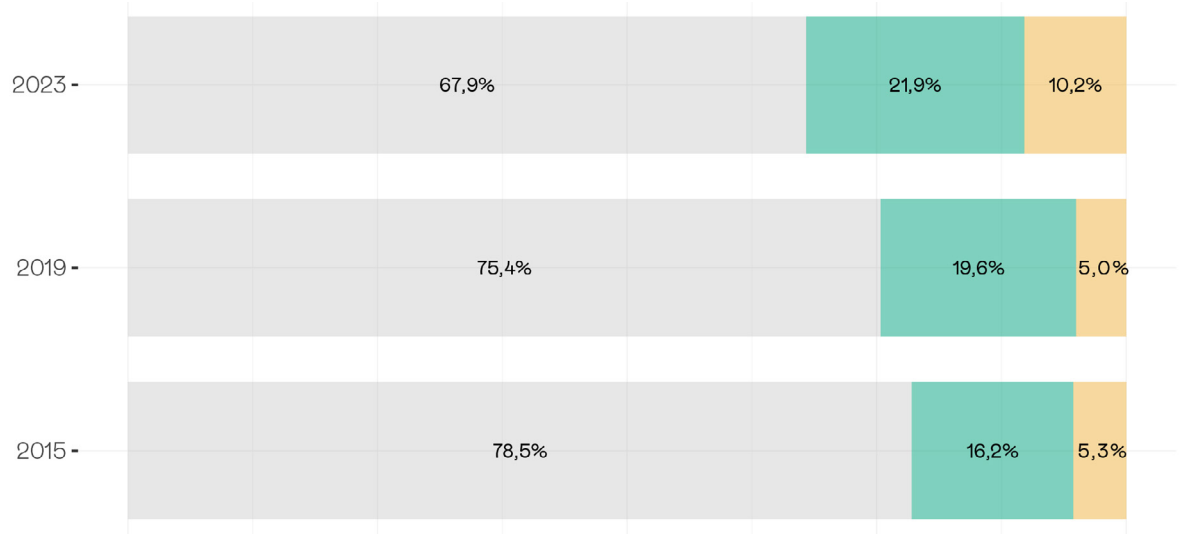
El declive de las condiciones sociales de la infancia

La creciente complejidad del alumnado es real, con un importante aumento de la población de origen migrante. El alumnado en las etapas obligatorias (Primaria y ESO) del sistema ha crecido en la última década y media, pasando de 4,5 a 4,85 millones de alumnos entre los cursos 2008/09 y 2023/24 alcanzando un máximo de 4,92 millones en el curso 2019/20[3]. Además, se está produciendo un crecimiento en la diversidad de origen de los estudiantes, considerando alumnado de origen migrante de primera y segunda generación, tal como reflejan los datos de TIMSS para 4.º de Primaria y de PISA de alumnado de 15 años (ver Figura 2). En Primaria, se aprecia cómo el porcentaje de alumnado de origen inmigrante ha aumentado progresivamente entre 2015 y 2023, situándose en un 32 por ciento en las pruebas de TIMSS 2023, y alumbrando una tendencia que seguirá su curso por la divergencia de las tasas de fertilidad entre madres nativas y extranjeras y el aumento de la inmigración desde 2022. En secundaria, se aprecia un aumento menor, aunque los datos de Primaria muestran la senda de lo que está por venir en los próximos años, especialmente en lugares como Cataluña o la Comunidad de Madrid. Una de las consecuencias más evidentes sobre la escuela es que está creciendo la población cuya lengua del hogar es distinta a la lengua de la escuela, algo que también está ocurriendo debido a las recientes políticas lingüísticas en la Comunidad Valenciana, el País Vasco y la Comunidad Foral de Navarra (las cuales continúan aumentando la prevalencia de las lenguas co-oficiales en la escuela) o los programas de educación bilingüe (como los de la Comunidad de Madrid): esta combinación de factores está elevando las expectativas sobre la escuela y añadiendo retos pedagógicos para profesores y alumnos.

Figura 2 – **Alumnado en Primaria y Secundaria, por origen.**

2A. Distribución del alumnado en Primaria, por origen:

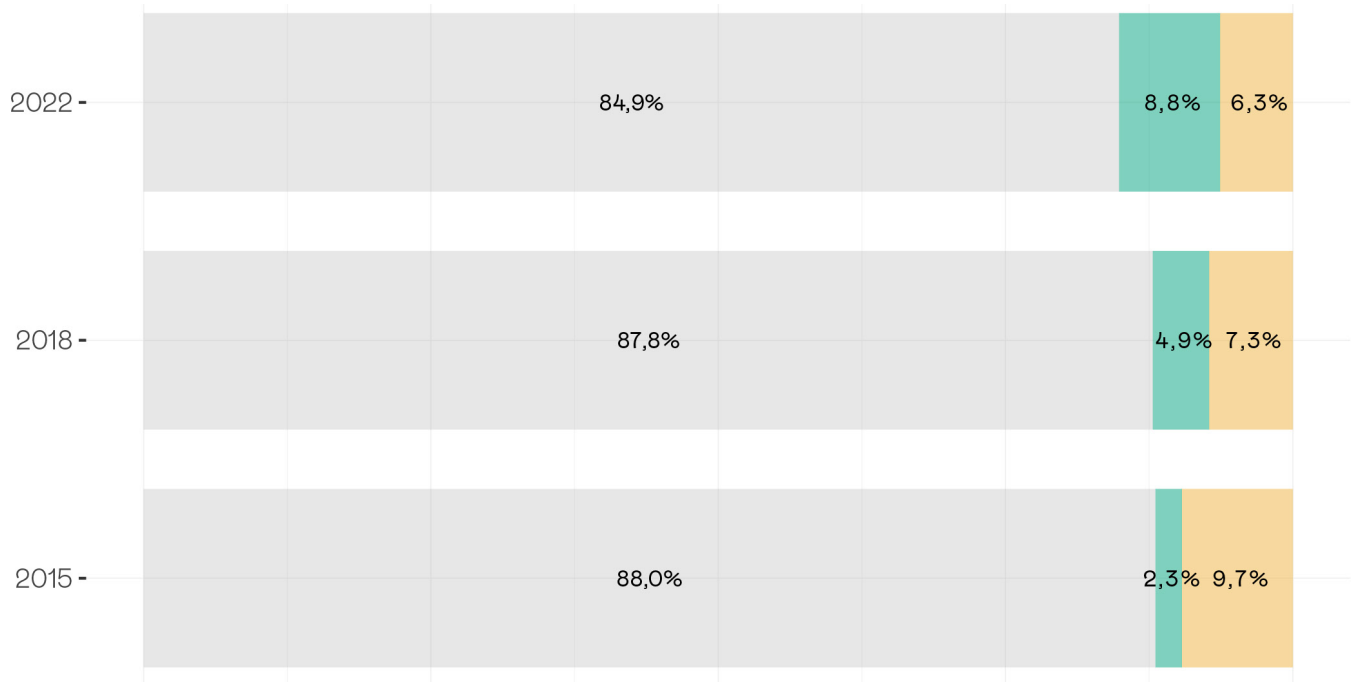
Nativos, migrantes de 1ª generación y de 2ª generación - Total nacional



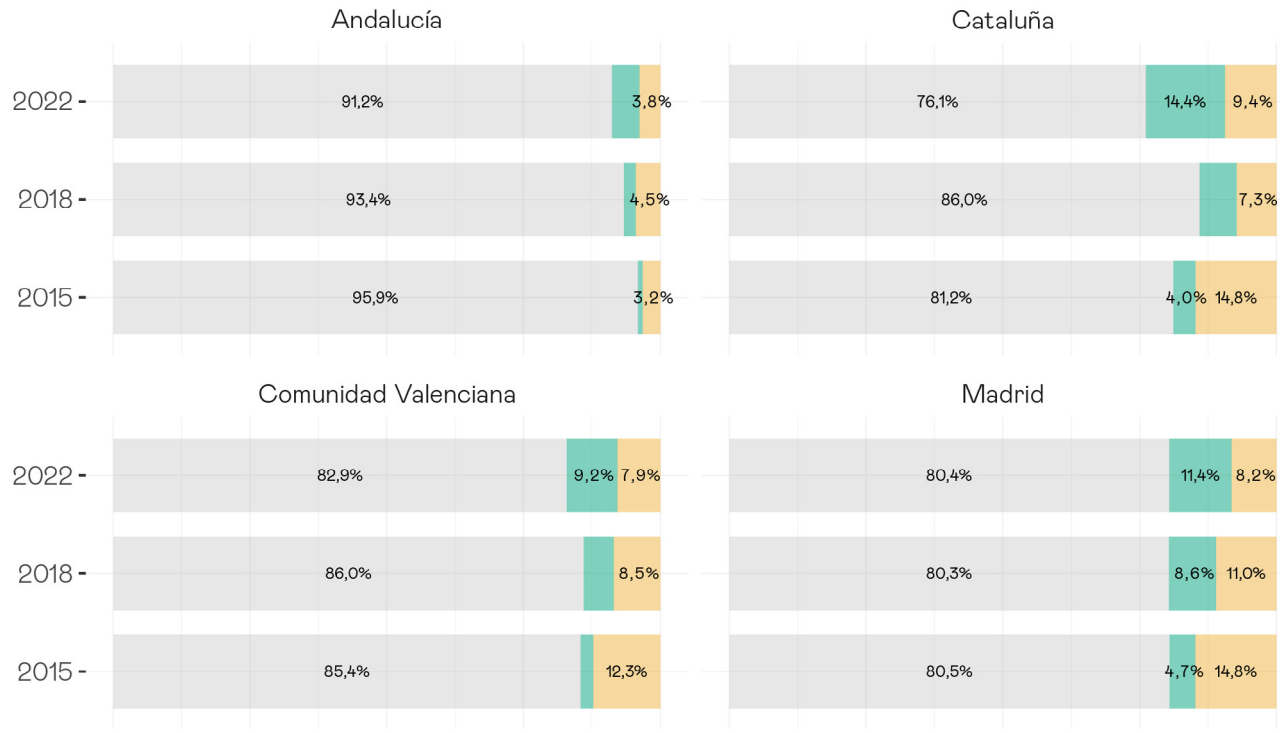
TIMSS (2015,2019 y 2023) | EsadeEcPol.
Nota: Nota: Se ha utilizado como prioridad el cuestionario del hogar y, en su defecto, el cuestionario del estudiante. Se considera nativo cuando se nace en el país y ambos padres nacieron en el país. Se considera inmigrante de segunda generación cuando se nace en el país pero al menos uno de los padres nació en el extranjero. Se considera de primera cuando no se nace en el país.

3 Fuente: MEFPD.

2B. Distribución del alumnado en Secundaria (15 años), por origen:
Nativos, migrantes de 1ª generación y de 2ª generación - Total nacional



2C. Distribución del alumnado en Secundaria (15 años), por origen:
Nativos, migrantes de 1ª generación y de 2ª generación - Por comunidad autónoma



Fuente: PISA (2015, 2018 y 2022) | EsadeEcPol

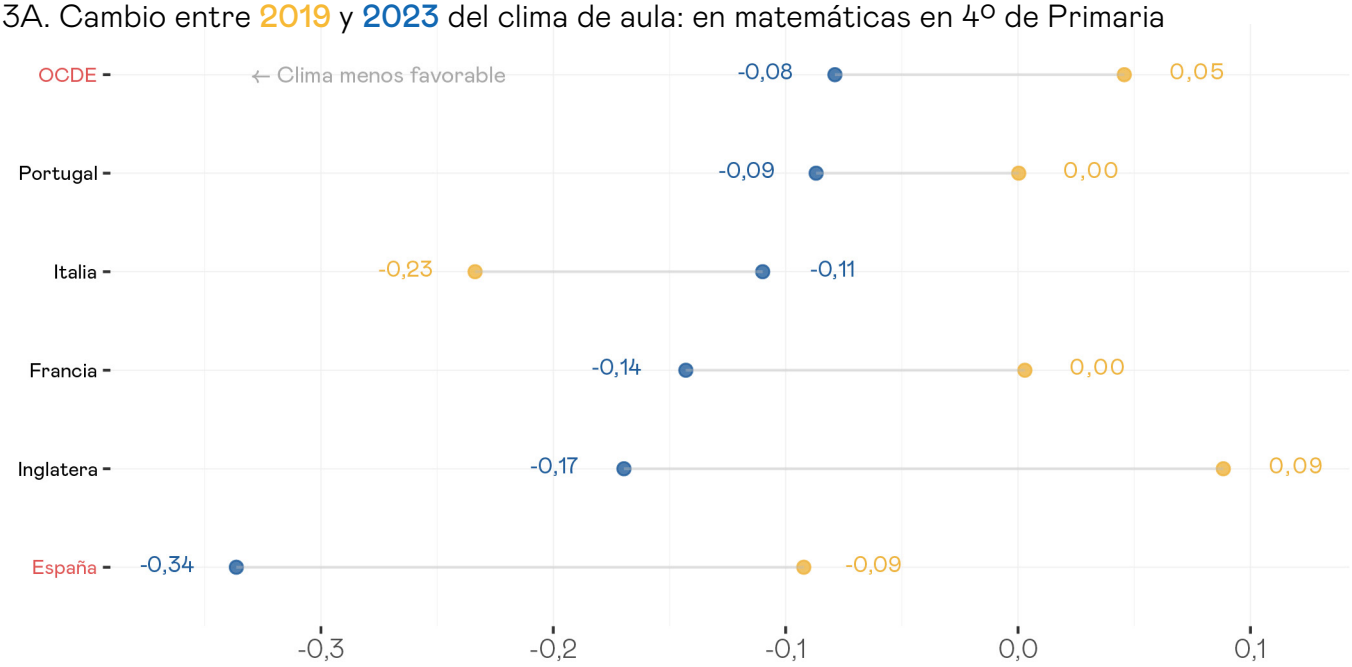
Con todo, las condiciones materiales del alumnado empeoran, puesto que la pobreza infantil crece de manera imparable desde 2017. La pobreza infantil lleva años aumentando mientras la pobreza de la población total disminuye y la economía crece: la proporción de niños en riesgo de probeza o exclusión (AROPE) creció de un 29,9% en 2018 a un 34,7% en 2023 en un contexto de reducción de la pobreza del total de la población. Esta aparente contradicción se debe, entre otros, a la mayor tasa de fertilidad de la población migrante, al aumento de precios de la vivienda, a la inflación desde 2021 y a la falta de políticas eficaces contra la pobreza infantil. Un dato llamativo es que la proporción de niños de 0 a 16 años que no pueden permitirse una comida de carne, pollo o pescado en los últimos dos días se ha duplicado entre 2019 y 2023.

Además, el alumnado está experimentando una crisis de bienestar y salud mental reciente que traslada a la escuela a una nueva generación de retos asociados a la tarea de educar. A partir de los microdatos del informe PISA de 2022, se observa que el porcentaje de estudiantes de 15 años insatisfechos con la vida en España pasó de un 9,5% en 2015 a un 14,6% en 2022, tras un 11,6% en 2018. Al mismo tiempo, y de manera positiva, la insatisfacción con la escuela se mantiene constante y no crece, con alrededor del 20% de los jóvenes de 15 años declarándose insatisfechos con su escuela. Sin embargo, y de manera más preocupante, la proporción de jóvenes de 15 años que sienten ansiedad más de una vez por semana se ha duplicado, pasando del 11% en 2018 al 20% en 2022. Estas cifras revelan un clima emocional más tenso en las aulas que repercute directamente en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

El clima de aprendizaje en las aulas ha empeorado significativamente en los últimos años tanto en Primaria como en Secundaria. El análisis de los microdatos tanto de TIMSS para Primaria como de PISA para Secundaria muestran dicha tendencia. Ambas pruebas realizan encuestas a estudiantes sobre cómo se desarrollan las clases, si hay demasiado ruido, si el docente requiere mucho tiempo para comenzar la clase o si hay muchas interrupciones. Desarrollando un índice que agrupa todas estas preguntas, la Figura 3 muestra que, en promedio, España ha experimentado una caída en estas dimensiones tanto en Primaria como en Secundaria. En Primaria, la caída en España es mayor que la de sus países vecinos, situándose hoy en unos niveles de clima de aula considerablemente peores que los de sus vecinos. En Secundaria, mientras que la media de la OCDE permanece prácticamente constante, se ha producido una ligera caída en la media de la UE-27; en España, la media ha caído 0,1 desviaciones estándar del índice elaborado y es especialmente preocupante en Cataluña, Andalucía, Murcia y, sobre todo, el País Vasco. Para tomar consciencia del valor de esta medida, un aumento de la desviación estándar de este índice está asociada a una mejora de 16 puntos PISA en matemáticas, por lo que cada décima de caída del clima escolar se asocia a un descenso de 1,6 puntos PISA. Estos datos apuntan a una creciente complejidad que exige un profesorado cada vez más preparado para abordar la dificultad de gestionar las aulas, algo que podría estar aumentando su frustración y malestar.

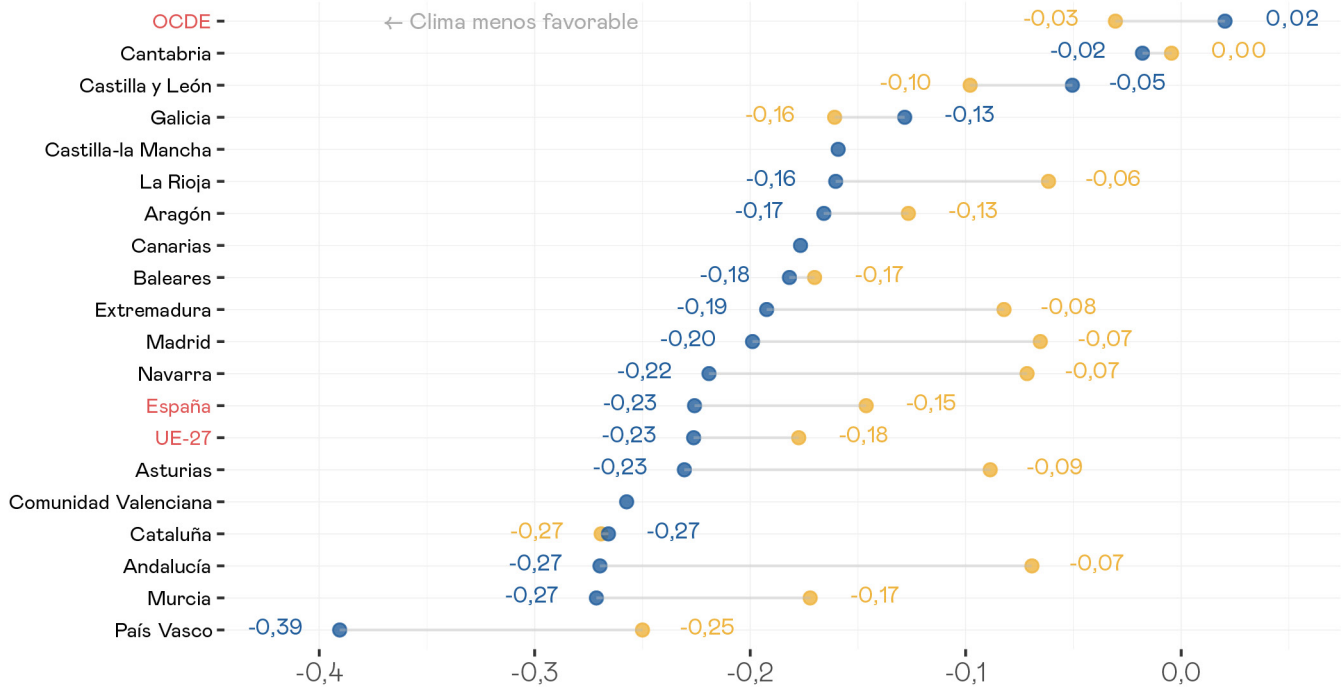
Figura 3 - **Evolución del clima de aprendizaje en el aula, Primaria y ESO.**

3A. Cambio entre 2019 y 2023 del clima de aula: en matemáticas en 4º de Primaria



Fuente: TIMSS (2019 y 2023) | EsadeEcPol.
Nota: El índice toma valor cero para la muestra de 2019 y 2023 unificada en la OCDE en TIMSS.
El indice está expresado en la proporción desviaciones estandar de toda la muestra.
El índice está construido mediante un análisis Rasch bayesiano que crea un valor que maximiza la verosimilitud de las respuestas recogidas de 6 items del cuestionario de alumnado.
La pregunta es la siguiente: ¿Con qué frecuencia ocurren estas cosas en tus clases de matemáticas?
Respuestas: [Todas o casi todas las clases; aproximadamente la mitad de las clases; algunas clases; nunca]
a) Los estudiantes no escuchan lo que dice el profesor; b) Hay demasiado ruido para que los estudiantes trabajen bien;
c) Mi profesor tiene que esperar mucho tiempo para que los estudiantes se callen; d) Los estudiantes interrumpen al profesor;
e) Los estudiantes no siguen las reglas del aula; f) El comportamiento de otros estudiantes me dificulta concentrarme.

3B. Cambio entre 2012 y 2022 del clima de aula: en matemáticas a los 15 años en Secundaria



Fuente: PISA (2012 y 2022) | EsadeEcPol.
Nota: El índice de clima de aula se construyó utilizando el modelo de Rasch Bayesiano aplicado a cinco ítems de disciplina en el aula (PISA 2012 y 2022). Se emplearon pesos muestrales para obtener estimaciones representativas a nivel regional y nacional. Los resultados se expresan en desviaciones estándar de la media de los paises de la OCDE para ambos años.
Valores más altos en el índice indican un clima disciplinario más positivo.

Finalmente, la ausencia estructural de programas de refuerzo individualizado limita la respuesta del profesorado a las dificultades de aprendizaje de los alumnos. España no es un país inversor en programas de refuerzo; a pesar de que en los últimos años el MEFPD y las CCAA han retomado programas de refuerzo como PROA+, la Tabla 4 muestra que el apoyo individualizado del alumnado está lejos del de otros países. Por ejemplo, datos de respuestas de los directores en PISA 2022 para alumnado de ESO evidencian que, aunque se han implementado iniciativas, la proporción de centros que ofertan clases adicionales de matemáticas (ya sean de refuerzo o mejora) es solo del 30,7%, lejos del 65,6% de media de la UE-27 y el 60% en la media de la OCDE: todas las CCAA están por debajo de este porcentaje, con Navarra, Galicia y Castilla la Mancha a la cola. Por su parte, el porcentaje de escuelas que ofertan aulas para hacer deberes está en un 61,6%, por debajo del 77,6% de la OCDE y con CCAA como Navarra, la Comunidad Valenciana o Cataluña cerca del 50%; lo mismo ocurre cuando hablamos de personal para acompañar, con una media a nivel nacional del 47,9%, lejos del 65.8% y de nuevo con Navarra y Cataluña por debajo del 40%. Otra forma de promover el refuerzo educativo es mediante programas de apoyo entre los propios alumnos, donde también la media a nivel estatal está lejos de la de la OCDE. Toda esta falta de apuesta por refuerzos sistemáticos y bien diseñados está debilitando la acción docente y perjudicando las posibilidades de aprendizaje del alumnado vulnerable o de bajo desempeño, en un contexto de aumento de clases particulares de manera desigual (ver Moreno y Martínez, 2023). Todo ello está añadiendo presión sobre las capacidades de la profesión para hacer frente a la creciente diversidad de niveles y a la cada vez más difícil gestión de aula.

Tabla 4 – **Programas de refuerzo**. Oferta de acompañamiento y refuerzo educativo en Secundaria

	Clases adicionales de matemáticas	Tutorías entre alumnos (peer-to-peer tutoring)	Aulas para hacer deberes	Personal de acompañamiento para hacer deberes
UE-27	65,6%	50,7%	66,5%	53,1%
OCDE	60,0%	60,8%	77,6%	65,8%
Castilla y León	48,4%	36,6%	59,7%	43,8%
Madrid	48,2%	45,2%	69,1%	58,8%
Ceuta	46,5%	15,6%	94,4%	24,9%
Murcia	45,9%	35,1%	57,2%	52,5%
País Vasco	37,9%	34,6%	70,9%	53,5%
Melilla	37,4%	35,7%	95,5%	36,7%
Comunidad Valenciana	36,6%	37,5%	50,2%	41,0%
La Rioja	34,4%	23,5%	60,2%	59,2%
Aragón	34,3%	35,5%	73,9%	38,8%
España	30,7%	42,9%	61,8%	47,9%
Andalucía	27,4%	58,1%	60,6%	57,9%
Baleares	26,7%	42,3%	55,2%	40,3%
Canarias	24,9%	43,2%	72,7%	49,0%
Extremadura	20,9%	42,5%	70,4%	41,1%
Asturias	19,8%	30,7%	59,9%	44,4%
Cataluña	17,3%	37,9%	53,0%	35,1%
Cantabria	16,6%	38,7%	68,5%	61,6%
Castilla-la Mancha	16,1%	37,3%	66,0%	38,9%
Galicia	14,6%	47,2%	71,1%	47,1%
Navarra	8,0%	26,1%	48,0%	24,1%

Fuente: PISA (2022) | EsadeEcPol

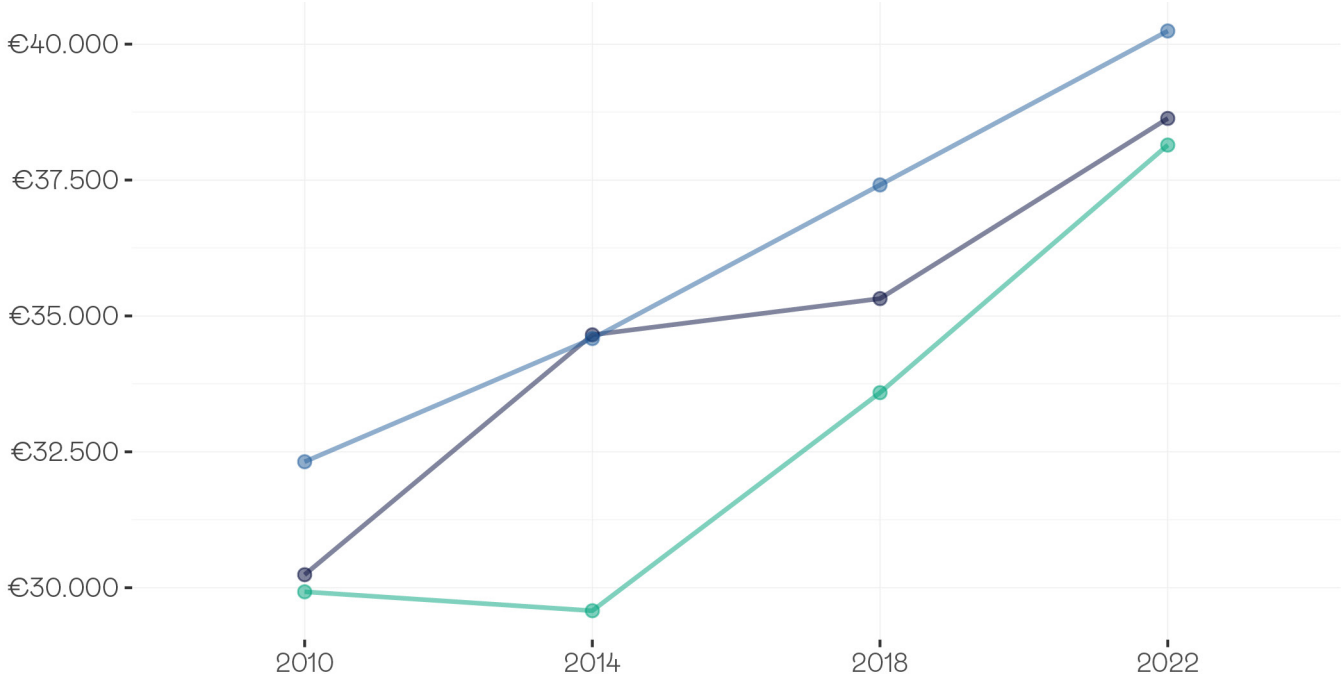
Unas buenas condiciones laborales que han empeorado

Esta sección repasa las principales dimensiones y tendencias de las condiciones laborales del profesorado en los últimos años. En concreto, se pone el foco en la evolución de los salarios en los últimos años, la situación laboral de temporalidad del profesorado de los centros públicos y la concentración de interinos en determinados centros educativos, especialmente en centros públicos. También se recoge la creciente tendencia de deseo de aumento de la jornada matinal en los centros públicos de Infantil y Primaria y sus posibles causas. Finalmente, se describe de la evolución y distribución de ratios en las distintas etapas educativas.

Los salarios docentes son mejores en Secundaria que en Primaria y presentan una leve mejora en los últimos años tras la Gran Recesión. La OCDE realiza la comparativa de salarios por nivel de impartición; los datos muestran que los docentes de Secundaria tienen un salario mayor que la media de los trabajadores con educación terciaria, algo que ocurre en muy pocos países de la OCDE. Para el caso de las etapas de Infantil y Primaria, la situación es peor: los docentes de las primeras etapas están considerablemente peor remunerados. Esto hace, de acuerdo con datos de la Encuesta de Estructura Salarial del INE (ver Figura 5), que el salario del profesorado para todas las etapas sea ligeramente más bajo que el de los trabajadores del sector público y todos los trabajadores con estudios terciarios. La brecha con ambos grupos alcanzó su máximo en 2014 y se ha ido reduciendo en los últimos años, especialmente en 2022. Además, como apunta la OCDE, la subida de precios acumulada hace que el salario real apenas haya crecido en los últimos 15 años, como ocurre en casi todos los sectores de la economía; aunque comparativamente las cosas no estén tan mal (especialmente en Secundaria) la falta de crecimiento de salarios generalizada a casi todos los sectores ha restado poder adquisitivo al profesorado. Así pues, la brecha de ingresos dificulta la competitividad de la profesión docente ante sectores que ofrecen mayores incentivos económicos.

Figura 5 – **Salario medio del personal docente comparado con trabajadores con estudios terciarios: todos los trabajadores y solo sector público**

Salario nominal bruto anual para trabajadores a tiempo completo



Fuente: Encuesta de Estrucutura Salarial 2010-2022 | EsadeEcpol.
Nota: El personal docente incluye profesores de universidades, formación profesional, enseñanza secundaria, primaria, infantil, educación especial y otros profesionales de la enseñanza,identificados mediante la combinación de códigos CNAE-09 (sector educativo) y CNO-11 (ocupaciones científicas e intelectuales de la enseñanza).

Los bajos salarios de entrada en Infantil y Primaria reducen la atractividad de la profesión y el bajo crecimiento salarial asociado a antigüedad impacta en todos los niveles. Con datos de la encuesta de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios del INE en 2019, solo el 4.1% de los maestros de Infantil y el 7.9% de los maestros de Primaria se encontraba en el 20% de trabajadores con mayor base de cotización. En un entorno donde otras carreras profesionales ofrecen o bien retribuciones más elevadas de entrada o bien un crecimiento salarial asociado al desempeño, podría producirse una crisis de escasez docente a nivel global (UNESCO, 2022). La evidencia causal muestra que un buen salario de entrada (relativo al resto de ocupaciones de alto valor añadido en el mercado de trabajo) tiene un efecto positivo en la atractividad de la profesión (aunque el impacto es decreciente a partir de un punto)[4] y que el contexto económico en el momento de entrada importa[5]. Esto es precisamente el reto en el caso del grado de Magisterio de Infantil y Primaria, como veremos adelante. Finalmente, la carrera profesional ligada al desempeño y la responsabilidad es mínima: se da un crecimiento relativamente bajo de los salarios a partir de la llegada y la mejora de la retribución se debe fundamentalmente a la antigüedad.

4 El trabajo de Leight (2020) con datos de profesores en Australia encuentra de manera causal que el aumento de un 1% en el salario de entrada de los docentes mejora la aptitud académica de los docentes en 0,6 percentiles. En un estudio para la ciudad de Oslo (Noruega), Gjefsen (2020) que, tras un aumento de los salarios del 5%, se produjo un incremento en la entrada de profesores con mayores credenciales académicas y, más importante, una mejora en las credenciales académicas de los alumnos.

5 Nagler y otros (2020) encuentran, con datos del caso del estado de Florida que los profesores que entran en la profesión durante las recesiones son significativamente más eficaces.

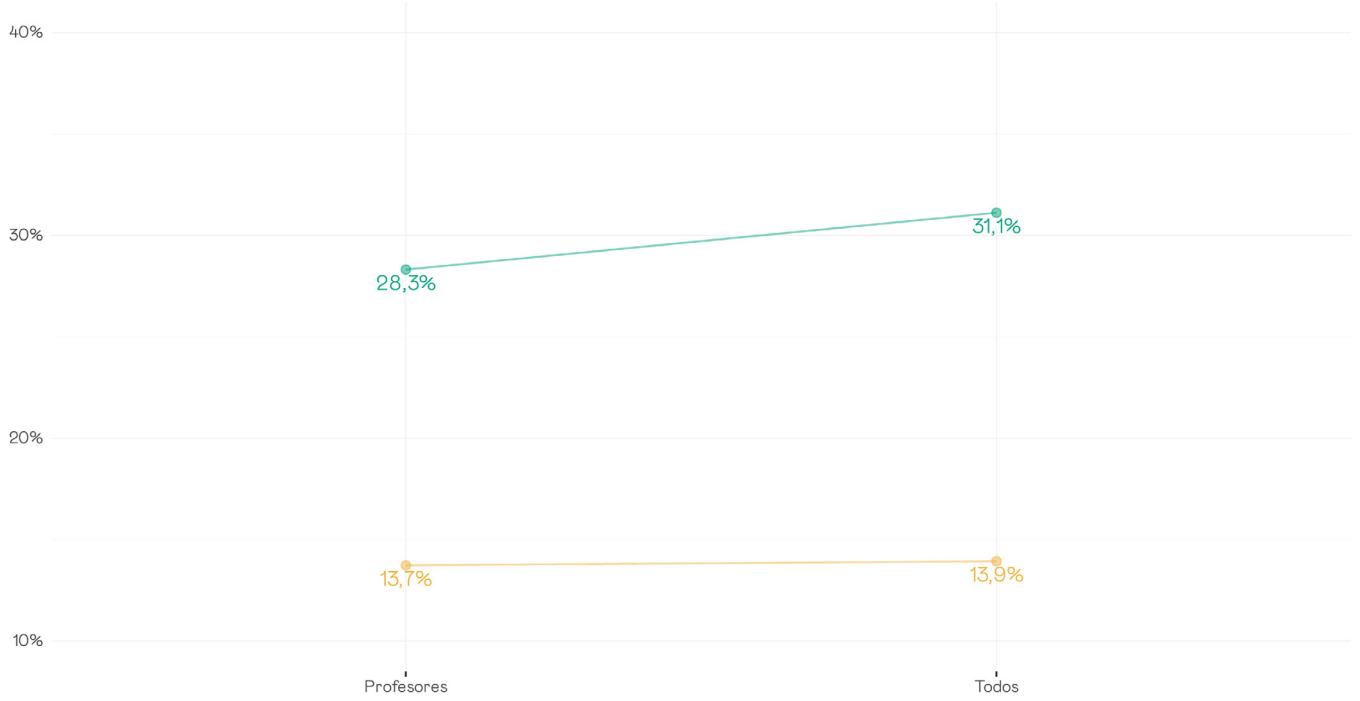
Un número de horas de trabajo en la media de la OCDE pero en un calendario escolar con un verano largo generan la percepción de asfixia en el día a día de la profesión. El calendario escolar en España se mantiene en 175 días, en la zona baja de la OCDE (con una media de 183). El parón veraniego es de los más largos de la OCDE (11 semanas frente a 9 de media en la OCDE), lo que penaliza al alumnado más vulnerable, para quien la institución escolar es esencial (ver Education Endowment Foundation, 2025). Por otro lado, las horas lectivas del profesorado aumentaron en 2012 con las medidas de austeridad anunciadas en mitad de la crisis, para llegar a 25 horas en infantil y Primaria y 20 en ESO; hoy la mayor parte de las CCAA han reducido esos máximos, aunque no todas[6]. En todas las etapas, salvo en Primaria, el volumen de horas lectivas anuales es inferior al de la media de la OCDE[7]. Las horas totales de dedicación se sitúan por debajo de la media de la OCDE, fundamentalmente por la menor duración del calendario, lo que implica que el porcentaje de horas lectivas sobre horas de dedicación es mayor, lo cual limita el trabajo de colaboración con otros docentes, preparación de clase o atención directa a alumnado y familias. Esto se agrava si tenemos en cuenta que entre 5 y 10 horas semanales (según la comunidad autónoma) se consideran dedicación del profesorado no presencial en el centro. Con todo, un número de horas razonable con un calendario corto genera en España una percepción de sobrecarga de trabajo en el día a día.

En los centros educativos sigue existiendo una elevada temporalidad, especialmente en centros públicos, lo que perjudica enormemente el funcionamiento de las escuelas. A lo largo de la última década, las tasas de temporalidad en el profesorado de la escuela pública se han mantenido en niveles muy altos. A pesar de los objetivos marcados y con procesos de estabilización de interinos en curso, a fecha de 2023, un porcentaje significativo del cuerpo docente de los centros educativos todavía no tenía un contrato fijo o una plaza, lo que ha generado una dinámica de mucha inestabilidad, rotación en los centros educativos y unas enormes dificultades para planificar y desarrollar proyectos de centro para mejorar los resultados. En 2023, la tasa de temporalidad era, de acuerdo con datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) del INE (Figura 6), del 28% en la escuela pública y del 14% en los centros concertados y privados. Para los centros públicos, esa tasa de temporalidad era especialmente alta en el País Vasco (con casi un 50% de docentes temporales), La Rioja, Asturias, Extremadura y Canarias.

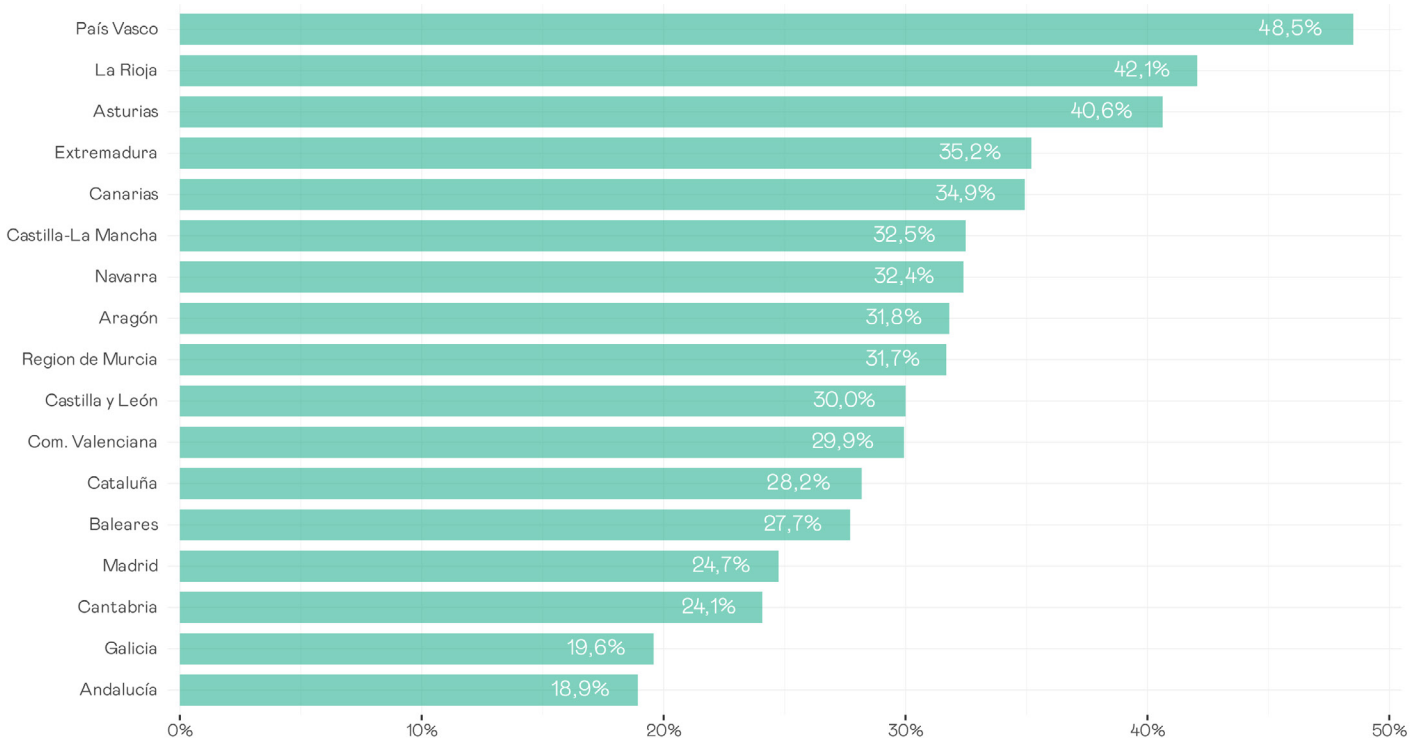
6 Ver Real Decreto-ley 14/2012.

7 Ver OECD (2024). Education at a Glance. Figura D4.1.

Figura 6 – **Tasa de temporalidad del profesorado, nacional y por CCAA**.
6A. Tasa de temporalidad por sector y ocupación en el segundo trimestre de 2023: el sector **privado** o **público**



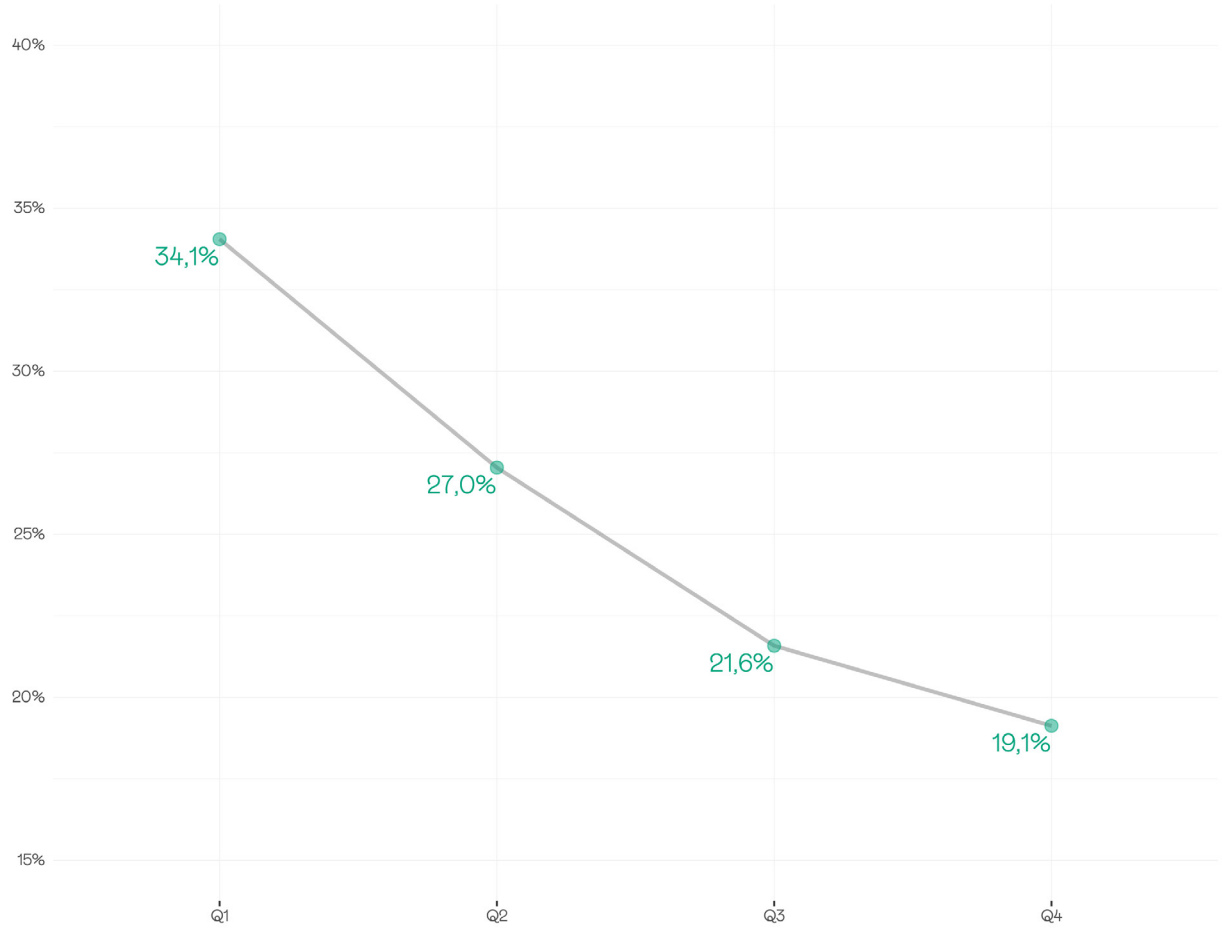
6B. Tasa de temporabilidad del profesorado en el sector público en el segundo trimestre de 2023, por comunidad autónoma



Fuente: encuesta de Población Activa, 2º Trimestre, 2023 | EsadeEcPol
Nota: Los trabajadores han sido identificados filtrando aquellos cuya actividad es Educación y cuya ocupación corresponde a Profesionales de la enseñanza infantil, primaria, secundaria y postsecundaria. Luego se ha calculado el porcentaje de trabajadores dentro de este grupo que tenían un contrato de duración determinada sobre el total de este grupo

La interinidad se ha estado concentrando especialmente en centros públicos y en contextos de alumnado vulnerable. La Figura 7 a continuación muestra el porcentaje de docentes que llevan menos de 3 años en un centro educativo por cuartiles socioeconómicos del alumnado de 15 años (con datos PISA) con los datos del cuestionario de profesorado de PISA 2018. Como puede apreciarse, el 34% de los docentes de los centros pertenecientes al cuartil más bajo (Q1) llevaban menos de tres años trabajando en el mismo lugar, cifra que se reduce al 15% en el cuartil de mayor nivel (Q4). Esta brecha se debe a dos factores: por un lado, un efecto composición dado que la escuela concertada tiene una estabilidad mucho mayor de sus plantillas; por otro lado, que dentro de la escuela pública y la escuela concertada se produce también esa brecha, aunque de una manera más moderada. La brecha existe en todas las CCAA, pero es especialmente alta en Navarra, La Rioja o la Comunidad Valenciana.

Figura 7 – **Distribución de la rotación del profesorado en centros docentes en ESO**.
7A. Porcentaje de docentes que llevan menos de 3 años en el centro educativo (ESO) en España, por cuartil socioeconómico del alumno



7B. Proporción de docentes que llevan menos de 3 años en el centro educativo (ESO)
Según cuartil socioeconómico de los alumnos. siendo alumnos del **cuartil baio** y del **cuartil alto**



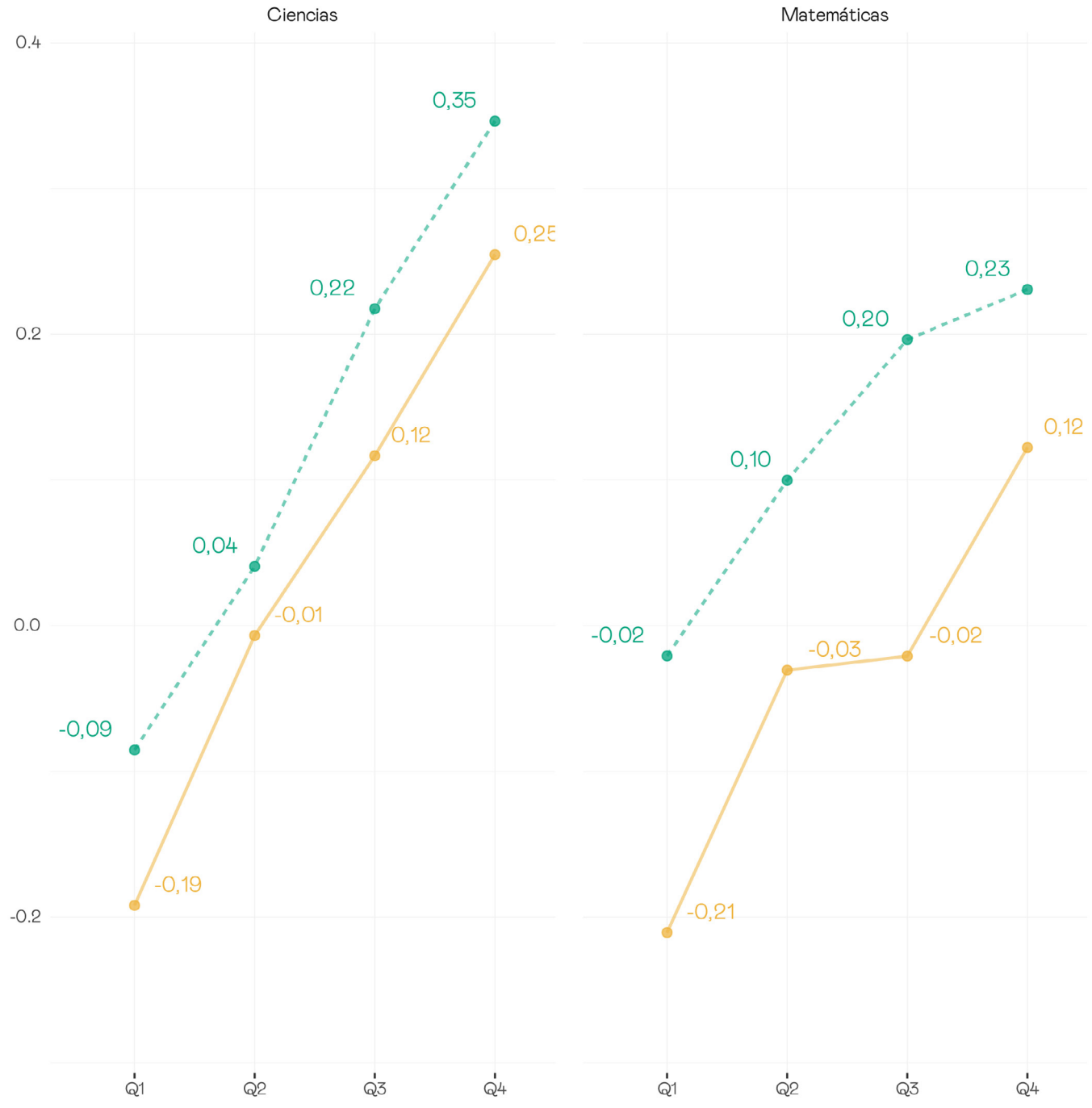
Fuente: Cuestionario e profesores de PISA 2018 | EsadeEcPol

El aumento de la concentración de docentes con menos experiencia en escuelas con alumnado más vulnerable está generando crecientes desigualdades. La combinación de falta de políticas de acompañamiento, elevada y concentrada interinidad y dificultades para trabajar en contextos complejos podría estar teniendo un efecto pernicioso sobre la calidad docente en contextos vulnerables. Para el caso de Primaria, la Figura 8 presenta un índice de eficacia docente tanto para Matemáticas como para Ciencias: dicho índice se construye a partir de las respuestas de los estudiantes al cuestionario de TIMSS a preguntas relacionadas con las expectativas en clase por parte del docente y en la calidad de sus explicaciones, la calidad de la interacción entre el docente y el alumno el seguimiento[8]. La Figura 8 muestra que se está produciendo una caída de dicha eficacia para ambas competencias y también claras diferencias en función del contexto social del alumnado: para los alumnos con un índice social más bajo, las puntuaciones de eficacia docente están muy por debajo de la media de los países de la OCDE que participan en TIMSS 2023 en Primaria. Además, la caída es más pronunciada en matemáticas y en el cuartil socieconómico más bajo.

8 El índice está normalizado a cero para toda la media de los países de la OCDE que participaron en TIMSS 2023.

Figura 8 – **Eficacia docente en España en 4º de Primaria por cuartil de índice socioeconómico del Alumnado.**

Cambio entre 2019 y 2023



Fuente: TIMSS (2019 y 2023) | EsadeEcPol.
Nota 1: El indice social es una combinación lineal de variables del hogar y de alumno que maximiza la varianza explicada de los resultados, después de considerar edad y género. Desviaciones estándar normalizadas a 0 para la media de los países de la OCDE que participan en TIMSS.
Nota 2: El indice de eficacia docente se ha construido con las siguientes respuestas de los alumnos: (a) Mi profesor deja claro lo que debemos aprender en cada lección; (b) Mi profesor resulta fácil de entender; (c) Mi profesor tiene respuestas claras a mis preguntas; (d) Mi profesor es bueno explicando matemáticas; (e) Mi profesor hace una variedad de cosas para ayudarnos a aprender; (f) Mi profesor vuelve a explicar un tema cuando no lo entendemos; (g) Mi profesor me da información útil sobre mi trabajo; (h) Mi profesor me pide que muestre lo que he aprendido; (i) Mi profesor me pide que explique mis respuestas.

En resumen, la concentración de interinidad docente en centros vulnerables se ha convertido en uno de los grandes lastres de la escuela pública para la equidad y la eficiencia. La interinidad erosiona el funcionamiento de los centros y su eficiencia al introducir una dinámica de entradas y salidas continuas. La investigación causal sobre el impacto que tiene la rotación docente es clara: daña el funcionamiento de los centros, el desarrollo profesional del profesorado joven y el aprendizaje de los estudiantes vulnerables (Ronfeldt y otros, 2013; Kraft y otros, 2014). En esto, los datos de PISA 2018 muestran que el tiempo medio de los docentes en su centro para centros público era de 7 años, lejos de los 14 años de tiempo medio para centros concertados; el dato de tiempo medio es inferior a esos 7 años en un porcentaje elevado de centros, que habitualmente atiende a alumnado vulnerable[9]. Como consecuencia, el profesorado con mayor interinidad está trabajando en centros educativos que atienden al alumnado más vulnerable, un sinsentido desde el punto de vista de la equidad. La inestabilidad en proyectos de centro y claustros está teniendo un impacto muy negativo sobre el desarrollo profesional del profesorado joven y, a su vez, en el aprendizaje del alumnado. Además, y como agravante y hasta cierto punto comprensible, el proceso de estabilización en marcha está compensando años de interinidad de muchos profesionales dando un enorme peso a la antigüedad, y en muy menor medida, a los méritos adquiridos o a la capacidad profesional docente: la evidencia científica muestra que a partir de los 4 o 5 años, la calidad docente se estabiliza significativamente y la diferencia entre calidad docente se debe a otros factores, como el funcionamiento de centro y el grado de apoyo y colaboración entre docentes (Kraft y Papay, 2014).

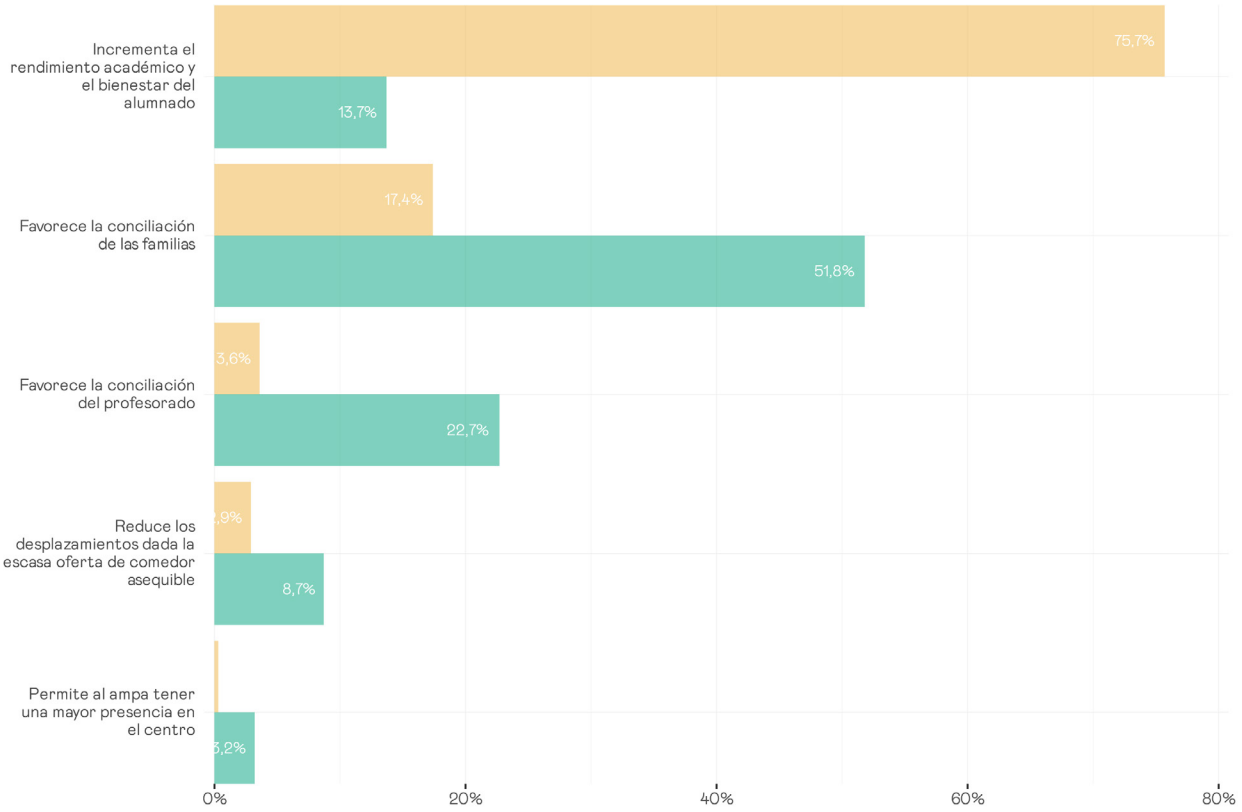
La jornada escolar matinal perjudica a familias y alumnado (especialmente vulnerable) y su avance no debería ser el camino de mejora de condiciones laborales del profesorado. La falta de apoyo institucional, la ausencia de un modelo de desarrollo profesional, el exceso de interinidad o la no recuperación de las condiciones laborales previas a la Gran Recesión puede estar provocando un giro corporativista del voto sindical en la enseñanza: datos de las últimas elecciones sindicales muestran como el peso de los sindicatos de clase en las elecciones de enseñanza de la escuela pública se redujo 5,6 puntos porcentuales de media por CCAA en detrimento de los sindicatos puramente corporativos, con caídas mayores a 10 puntos en la Comunidad Valenciana, Canarias o Extremadura[10]. Esto podría estar reflejándose también en la batalla corporativa post-pandemia del profesorado, que está siendo la modificación de las jornadas escolares. En los últimos años, avanzar hacia la jornada escolar matinal (o mal llamada "jornada continua") ha sido parte de los objetivos[11] del profesorado de la escuela pública en Infantil y Primaria, especialmente en algunas comunidades autónomas. En un estudio realizado por Gortazar, Ferrero y Martinez (2022), se exploraban las razones de esta dinámica; en una encuesta a más de 2.000 docentes de la escuela pública, los docentes afirmaban estar convencidos de la política por el bien del propio alumnado y las familias, tal y como muestra la Figura 9. Una hipótesis es que el profesorado haya intentado canalizar su malestar y situación de interinidad intentando lograr mejoras laborales en la única dimensión posible de recuperación de sus condiciones laborales.

9 Fuente: Análisis de EsadeEcPol a partir de los datos del cuestionario de profesorado de PISA 2018.

10 Varias fuentes (ANPE, CCOO, CSIF). Se considera sindicatos de clase CCOO y UGT. Si se añade el sindicato STEs-i a esta categoría, la caída de 5.6 puntos pasa a 4.7 puntos porcentuales.

11 Fuente: MEFPD.

Figura 9 – **Percepciones sobre la jornada matinal por parte del profesorado de Infantil y Primaria**. Primera y segunda razón más importantes por las que su centro educativo ofrece jornada matinal (continua)
Siendo la primera y la segunda razón

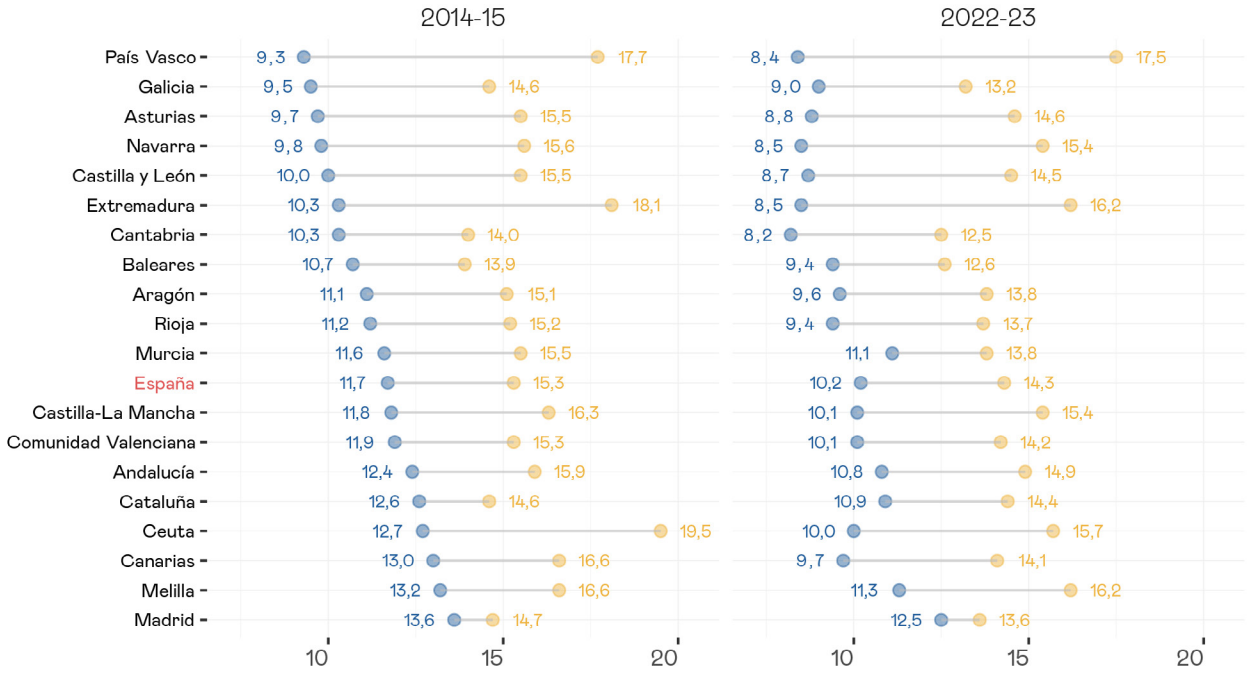


Fuente: Gortazar, Ferrero y Martinez (2022) | EsadeEcPol

Otro aspecto muy debatido en estos años ha sido la ratio de alumnos por profesor, que ha disminuido en la última década, pero que sigue resonando como prioridad sindical. Los datos del Ministerio de Educación revelan que, a escala nacional, el número medio de estudiantes por profesor en centros públicos ha pasado de 11,7 en el curso 2014-15 a 10,2 en 2022-23, mientras que en la red privada la media ha bajado de 15,3 a 14,3. Este descenso obedece, en parte, a la reducción demográfica de la población escolar en las etapas de Infantil y Primaria y, en parte, a la contratación de más profesorado, que ha aumentado en volumen casi un 10%. Sin embargo, especialmente en Secundaria, que la ratio o el tamaño de clase sean más bajos que hace 10 años no oculta el hecho de que, al tener varios grupos de alumnos, muchos docentes estén en realidad trabajando con 150 o hasta 200 alumnos, en algunos casos.

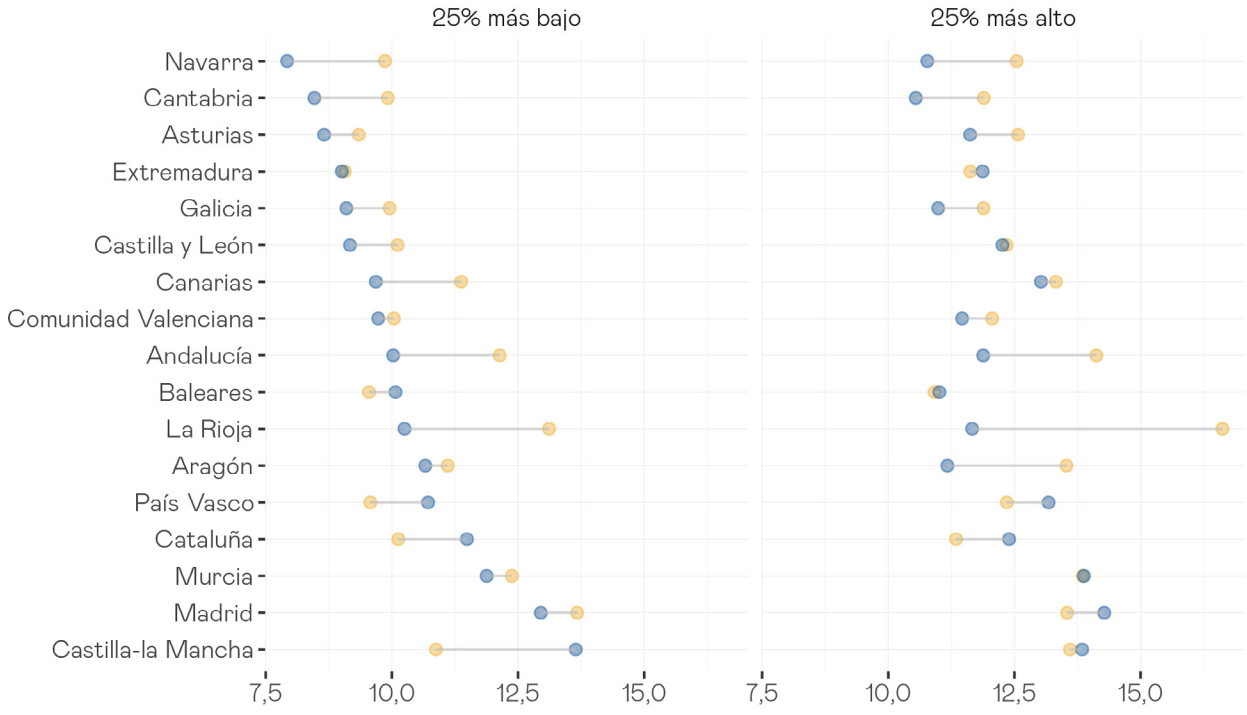
A pesar de la mejora en la ratio, persiste una gran heterogeneidad entre comunidades autónomas. Las ratios alumno-docente en Secundaria se han reducido en todas las CCAA en centros públicos; en centros privados, la caída es también generalizada (salvo en Extremadura) y algo menor en magnitud. En Euskadi, por ejemplo, la ratio en la red pública en Secundaria se sitúa ya por debajo de 9 alumnos por docente en determinadas etapas, mientras que en Madrid se mantienen por encima de 12. Asimismo, la diferencia entre titularidades es notable, especialmente en Euskadi, Asturias, Navarra, Castilla y León o Extremadura. Esto y el hecho de que sean estas las CCAA con las ratios más bajas se debe probablemente al efecto composición de una mayor proporción de escuelas en ámbito rural, una dimensión reconocida en la normativa de financiación autonómica.

Figura 10 – **Evolución de la ratio y distribución por tipo de alumnado y CCAA.**
10A. Número medio de alumnos por profesor por titularidad del centro y comunidad autónoma
Centros públicos y privados, para todos los niveles de enseñanza



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes | EsadeEcPol

10 (B) – Cambio entre 2018 y 2022 de la ratio de alumnos por docente según el nivel socioeconómico del alumnado del centro educativo



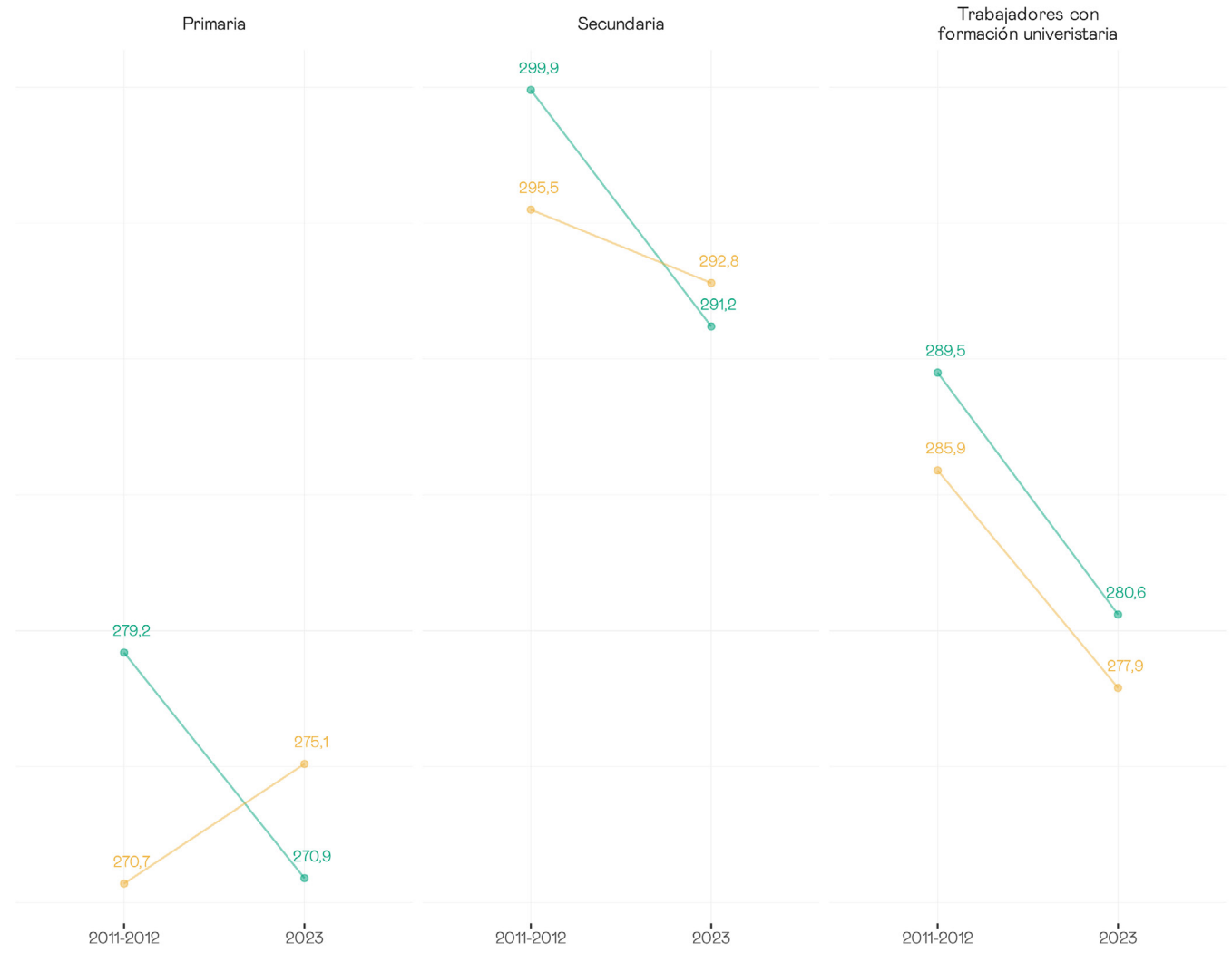
Fuente: PISA (2018 y 2022) | EsadeEcPol

Los enormes retos en la atracción, formación y desarrollo profesional del profesorado

Las políticas docentes son la clave de bóveda para atraer y mejorar la calidad y desempeño del profesorado, así como para fortalecer el vínculo con su profesión. Las habilidades que los docentes tienen y desarrollan son fundamentales para determinar su calidad e impacto en las aulas y los centros educativos. Las políticas docentes, desde la formación inicial y selección, al desarrollo profesional y formación continua, son el instrumento de los gobiernos para que esas habilidades se acerquen al sector educativo y mejoren y florezcan cuando ya están. En esta sección repasamos los temas más relevantes que explican los retos principales que deben abordar las políticas docentes en los próximos años.

Las políticas de atracción y selección del profesorado han sido eficaces para atraer jóvenes con buenas habilidades académicas en Secundaria, pero no tanto en Primaria. La evidencia disponible muestra que las habilidades cognitivas del profesorado tienen un impacto causal positivo sobre las del alumnado (Hanushek y otros, 2019). De la misma manera, otras habilidades docentes de tipo social y emocional son fundamentales y también tienen un impacto causal en el largo plazo (Petek y Pope, 2023). Analizando los datos de la segunda ola de la prueba PIAAC de la OCDE recientemente publicados (y recogidos en 2023), la Figura 11 muestra que el promedio de las habilidades de lectura y matemáticas del profesorado de Secundaria se sitúa por encima del de los trabajadores con un título universitario, aunque ambos grupos han experimentado una caída respecto a 2011-2012, fecha en que se realizó la primera ola. La caída es estadísticamente significativa para el caso de la competencia lectora, pero no matemática. En el caso de los docentes de Primaria, las competencias de lectura y matemáticas se sitúan por debajo de los de Secundaria; en el caso de la competencia lectora, también se sitúa por debajo de la de la media de los titulados universitarios, y ha experimentado una caída significativa desde 2011-2012. Ocurre lo contrario en la competencia matemática, que ha mejorado en la última década, acortando la brecha respecto a los titulados universitarios. Así pues, la brecha de habilidades académicas del profesorado de Primaria puede estar impactando en los resultados de Primaria, algo que efectivamente se observa en pruebas como TIMSS o PIRLS, recientemente publicadas.

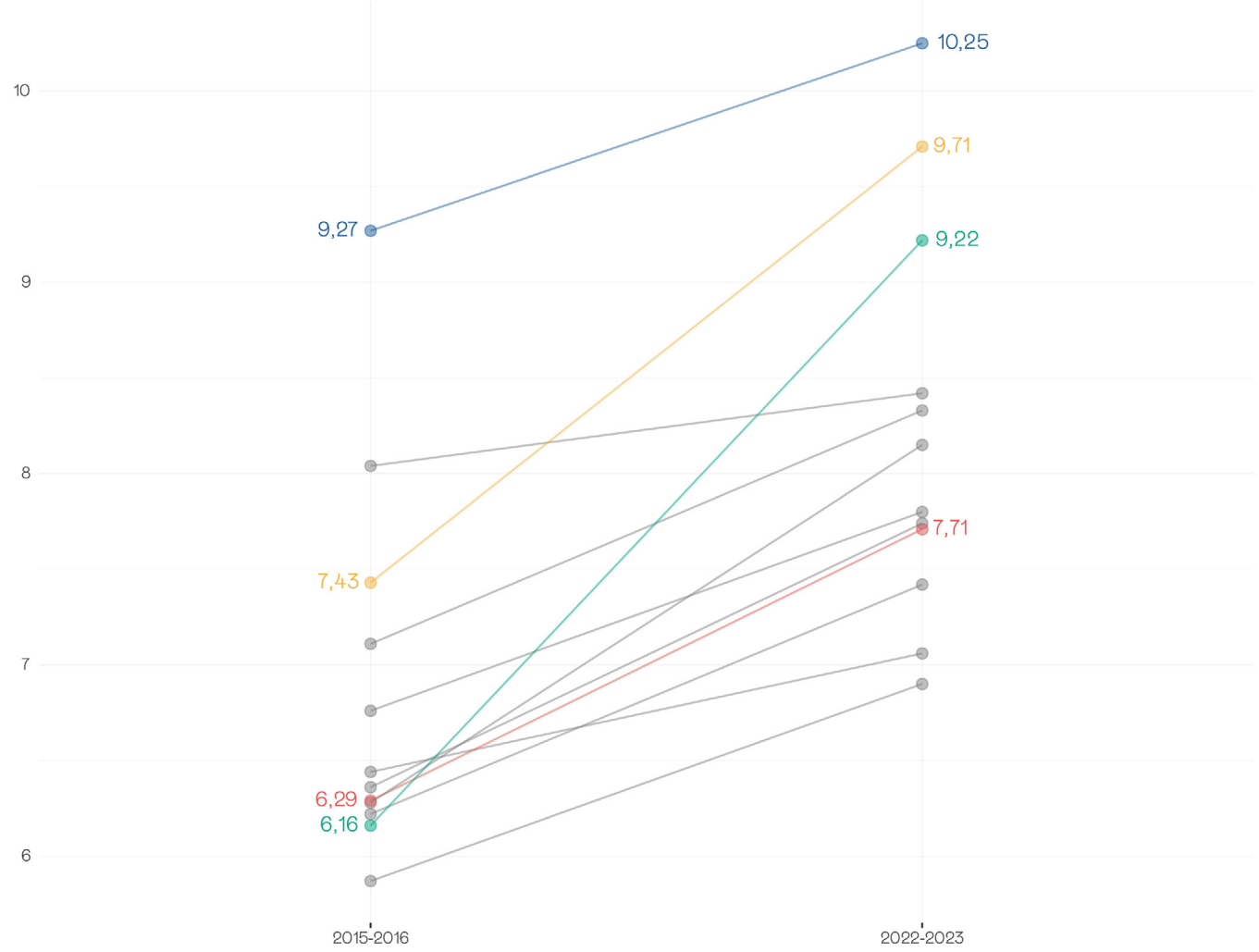
Figura 11 – **Evolución de competencias en lectura y matemáticas en el profesorado, por etapa**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PIAAC (ola 1 y 2) | EsadeEcPol

La nota de acceso a los grados de Educación permanece entre las más bajas, lo que dificulta la atractividad de buenos expedientes académicos en Infantil y Primaria. La Figura 12, construida a partir de los últimos datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) revela que, en un contexto de aumento generalizado de notas, la nota de corte media en universidades públicas para Magisterio (tanto de Infantil como de Primaria) sigue siendo considerablemente inferior a la de otras titulaciones como Ingeniería, Ciencias de la Salud o Ciencias Sociales. En términos relativos, la mejora ha sido superior a la de otras áreas, pero partiendo de una posición más baja, esta mejora no ha sido suficiente para compensar la poca atractividad del grado de Magisterio. Este dato muestra las limitaciones del sector educativo para atraer los mejores expedientes académicos, lo que se ha visto como uno de los retos fundamentales en Infantil y Primaria. El crecimiento de oferta de los grados de Magisterio para Infantil y Primaria, así como la tasa de ocupación de las plazas, revelan una demanda que crece a la par que ha crecido la oferta; sin embargo, los datos de la evolución de notas de corte revelan que la demanda sigue siendo de perfiles con un perfil académico medio-bajo en relación con otras áreas (Fundación CYD, 2024).

Figura 12 – **Evolución de la nota media de corte en grado en universidades públicas por ámbito de estudio: salud, ciencias, educación, informática y resto de ámbitos**



Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) | EsadeEcPol

En Secundaria, los retos del profesorado tienen que ver con la menor preparación pedagógica para la gestión de aula y una relación menos vocacional con su profesión. En Secundaria, el profesorado llega con unas mayores competencias académicas a la profesión, pero su preparación dista de ser adecuada para enfrentarse a la realidad de los centros educativos. Por ejemplo, datos de TALIS muestran que la preparación y autoeficacia para enseñar en contextos de diversidad de niveles de aprendizaje es de las más bajas de la OCDE (ver Figura 13), mientras que para Primaria son más elevadas. La capacidad para manejar aulas complejas y contextos de aprendizaje de distintos niveles se antoja uno de los mayores retos de los próximos años en la educación, con un alumnado con mayores necesidades, un aumento del alumnado con origen migrante. El informe de TALIS de 2018, cuya actualización llegará en otoño de 2025 (con la versión de 2024), muestra que, en general, el profesorado de Primaria tiene una mayor vocación profesional hacia la educación, un mayor compromiso social, una mayor intensidad en la participación en formación continua o una mayor capacidad de manejo de entornos multiculturales con respecto al profesorado de la ESO.

Figura 13 – **Eficacia y formación docente de secundaria para enseñar en contextos diversos**

Siendo % del profesorado que se siente bien o muy bien preparado para enseñar grupos multinivel y % del profesorado en cuya formación ha estado incluida la enseñanza a grupos multinivel



Fuente: Ferrer 2023 a partir de TALIS 2028 | EsadeEcPol

La profesión docente en España se asienta en una cultura profesional de aislamiento, lo que reduce la colaboración y el intercambio de conocimiento y limita su desarrollo profesional. La forma más eficaz de promover el desarrollo profesional y el crecimiento del profesorado es fomentar tiempo de calidad con los mejores docentes o docentes experimentados. El intercambio de conocimiento, ideas y feedback entre el profesorado no ha sido institucionalizado en España, lo que limita el crecimiento de la profesión una vez en servicio. Por ejemplo, datos de la encuesta a directores de la última evaluación de PISA en 2022 así lo reflejan, tal y como muestra la Tabla 14. Mientras que la observación docente por personas externas al centro (inspectores y con una función más habitual de control) educativo se encuentra en la media de la OCDE, la observación docente por parte de profesorado de mayor experiencia es del 34,1% frente a un 81,4% de media de la OCDE, y con algo de variedad entre CCAA. Esta dinámica incrementa la soledad del docente en el aula y dificulta la innovación en prácticas docentes más eficaces y mejor adaptadas a las necesidades actuales del alumnado.

Tabla 14 – **Feedback y observación docente**. Porcentaje de centros que, según el director/a realizan...

	Observación por profesorado con mayor experiencia	Observación por parte de personas externas a la escuela	Peer-review entre docentes	Evaluaciones del rendimiento
OCDE	81,4%	41,8%	55,7%	78,2%
UE-27	64,5%	38,9%	53,2%	68,7%
Cataluña	51,9%	52,9%	41,2%	64,4%
Madrid	47,8%	56,6%	94,0%	55,7%
Navarra	41,8%	8,7%	71,9%	54,7%
Baleares	36,2%	31,9%	41,0%	69,6%
España	34,1%	45,2%	72,7%	55,9%
Comunidad Valenciana	33,5%	23,4%	69,1%	55,5%
Andalucía	32,1%	74,5%	77,9%	56,5%
Canarias	31,0%	20,2%	80,1%	61,8%
Castilla y León	28,1%	31,5%	82,9%	45,1%
Aragón	27,2%	38,4%	80,0%	43,3%
Asturias	26,8%	40,1%	90,9%	43,6%
Cantabria	25,9%	54,2%	83,8%	47,5%
La Rioja	25,2%	40,5%	66,2%	55,1%
Murcia	21,2%	17,7%	74,1%	56,2%
País Vasco	20,6%	12,8%	68,2%	52,3%
Galicia	19,0%	22,4%	54,9%	51,8%
Extremadura	18,0%	30,5%	85,9%	53,3%
Castilla-la Mancha	8,6%	68,6%	86,5%	49,5%

Fuente: PISA 2022 | EsadeEcPol

Cuatro áreas para una reforma "estructural" de la profesión

La pregunta natural es a qué se debe el creciente cansancio y desafección entre la profesión docente. Los datos actuales del malestar y desafección docente planteados en la introducción de este informe en relación con el año 2007 son alarmantes. Sin embargo, el informe repasa la evolución de las condiciones laborales y las políticas que afectan el desempeño de la profesión y, en términos relativos, las cosas no están mucho peor que hace 15 años: el calendario escolar y las horas lectivas son semejantes a entonces y en general favorables al profesorado comparadas con otros países; la evolución de los salarios, a pesar del contratiempo durante la Gran Recesión, ha ido a la par que el resto de profesiones a partir de 2014; la situación de la interinidad sí ha dañado y mucho a la profesión y el alumnado (especialmente vulnerable), aunque se haya revertido parcialmente, y a pesar de los compromisos del actual Gobierno en llevar la tasas de interinidad al 8%.

La mayor complejidad de la profesión y el alumnado y, sobre todo, la ausencia total de políticas que eleven la calidad de la profesión, permite comprender la foto completa. Aunque las condiciones laborales han empeorado un poco, dos factores centrales han jugado un papel esencial en los últimos años. Por un lado, hemos visto como las dificultades de la profesión han aumentado considerablemente en los últimos años ya que la situación social, emocional y educativa del alumnado está empeorando rápidamente. Por otro, hemos visto como las políticas docentes, las que son capaces de elevar el prestigio, autoestima y calidad de la profesión, han estado totalmente ausentes a pesar de los tímidos intentos de los tres últimos gobiernos al frente del Ministerio de Educación, así como por parte de las comunidades autónomas.

Hacer frente a la crisis de la profesión y prepararla para los retos que debe afrontar obliga a hacer frente a las razones que nos han traído hasta aquí, sin esquivar ninguna de ellas. Por ello, cualquier intento de mejorar la profesión docente debe tener en cuenta que estamos ante una crisis de identidad profesional donde hacen falta tres tipos de medidas: (i) medidas para afrontar la crisis de educabilidad y aprendizaje del alumnado; (ii) mejora de las condiciones laborales para aumentar el reconocimiento a la profesión; (iii) medidas de política docente para elevar las aspiraciones y la exigencia a la profesión, que en el fondo es una forma de respeto hacia la misma. Para ello, se plantean 4 propuestas:

1. **Desarrollar un programa anual de apoyo socioemocional y refuerzo individualizado en matemáticas y lectura de 1.200 millones de euros al año para proteger al alumnado y al profesorado.** Tal y como se ha explicado anteriormente, a pesar de los esfuerzos realizados durante la pandemia, lo que afecta al alumnado, pero también al profesorado. La creciente complejidad del alumnado sumado a su crisis de bienestar seguirá teniendo un impacto sobre el profesorado, salvo que se tomen medidas para darle la vuelta a la situación. España no es un país inversor en refuerzo educativo de calidad. Una oferta educativa insuficiente, acompañada por

otra fragmentada de las entidades del tercer sector, está logrando muchos avances, pero a veces no necesariamente alineados. En línea con la inversión de otros países, es necesario focalizar mucho más el gasto en el alumnado con bajo desempeño o en riesgo de tenerlo (y evitar el "café para todos" que el Estado de Bienestar tiende a asumir con políticas sociales contributivas). Ello conlleva enfocarse en el millón y medio de alumnos en etapas obligatorias en contextos sociales bajos (que impiden su bienestar socioemocional) y con niveles competenciales bajos (en todos los centros educativos), especialmente en edades tempranas. Una inversión de 1200 millones de euros anuales permitiría invertir 800 euros más por alumnado con dificultades de aprendizaje en tutorías de apoyo en pequeños grupos (Nickow y Oreopoulos, 2021; Gortazar, Hupkau y Roldán, 2024), asistencia psico-pedagógica, planes de lectura y matemáticas con objetivos medibles (tal y como llevó a cabo con éxito la primera administración en 1998 en el Reino Unido; ver Machin y MacNally, 2004) o programas de verano. Hace un año, tras los malos resultados en PISA, el Gobierno central anunció un plan de refuerzo para mejorar los resultados de lectura y matemáticas, con una inversión de 500 millones, pero dicha iniciativa no se ha llevado a cabo por la falta de presupuestos.

2. **Garantizar la estabilidad de los claustros en los centros educativos para mejorar el funcionamiento de los centros y el aprendizaje del alumnado y mejorar las condiciones salariales de entrada de los maestros de Infantil y Primaria.** Se requieren ajustes en horas lectivas, fundamentalmente en Primaria. También sería necesario llevar a cabo gestos hacia el poder adquisitivo del profesorado, especialmente en determinadas CCAA. Pero lo verdaderamente transformador para el sistema educativo sería fijar un objetivo de estabilidad de los claustros en los centros, para que los 7 años de media que está el profesorado en la pública se acerquen a los 14 de la concertada. Reducir la tasa de interinidad es un medio para lograrlo, especialmente si esto permite reducir la rotación docente en los centros con mayor alumnado vulnerable. Finalmente, las condiciones salariales de entrada del segundo ciclo de Infantil y Primaria deben mejorar y asemejarse a las de Secundaria para hacer el Grado de Magisterio más atractivo.

3. **Elevar el prestigio y la atractividad del grado de Magisterio y mejorar la formación pedagógica inicial del profesorado de secundaria.**

   a. En Infantil y Primaria el reto es sobre todo académico: los estudiantes que llegan al grado lo hacen con buena vocación social y capacidad pedagógica, pero unas habilidades académicas mejorables, lo cual es clave para el aprendizaje. Por eso es necesario incrementar la nota de corte y la nota media de admisión del futuro profesorado de Infantil y Primaria, ajustando la oferta (pública y privada) a la demanda y a la vez introduciendo una prueba de aptitud académica y pedagógica, tal y como han hecho algunas universidades como la de Islas Baleares. Además, es necesario mejorar la atractividad de la profesión per sé para el alumnado con mayor coste de oportunidad: una opción que está llevando a cabo del Gobierno de Marruecos es, más allá de mejorar las condiciones laborales, introducir un incentivo económico por valor de 100 euros al mes (el equivalente a 300 euros al mes en España) durante todo el grado a cambio de 4 horas de aprendizaje-servicio en los centros educativos durante todo el grado como parte de su formación[13].

12 La hora diaria de alfabetización y lectura (Literacy Hour) se dividía entre 10 y 15 minutos de lectura o escritura de toda la clase; de 10 a 15 minutos trabajando vocablos, palabras y oraciones (por ejemplo, fonética, ortografía); y 25-30 minutos de actividades grupales dirigidas.

13 https://www.maroc.ma/es/node/98752

b. En Secundaria, el reto es el contrario al de Primaria. La formación académica es razonablemente buena, pero su preparación pedagógica es mejorable, tal y como revelan los propios docentes en las encuestas en que participan. Para ello, el Master de Formación del Profesorado, quizás el cambio más importante de la formación inicial de los últimos 15 años, no ha logrado sus objetivos. Los docentes requieren de una didáctica específica y una preparación más práctica y orientada a los restos a los que se enfrentan en el aula que debe abordarse, con una participación mucho mayor de los centros educativos.

c. Para ambos casos, pero sobre todo para el profesorado de Secundaria, es necesario impulsar un MIR Educativo de al menos 1 año (e idealmente 2) tal y como proponen Marina, Pellicer y Manso (2015). El objetivo fundamental es que los docentes aprendan a serlo con los mejores y más experimentados docentes, tal y como hacen buena parte de los mejores sistemas educativos. En la encuesta realizada por la Red por el Diálogo Educativo (REDE) a 772 docentes en 2018, 3 de cada 4 docentes defendían un periodo de prácticas remuneradas para docentes en formación[14]. ¿Por qué ha dejado de ser una política popular políticamente cuando reúne consenso en la comunidad educativa? Dicho programa debería ser una autopista directa para los docentes a la profesión (incluyendo la oposición en los centros públicos) y un requisito indispensable para los docentes de centros concertados. Tras superar grado y Master, el docente accedería a un centro educativo de referencia, donde recibiría orientación de mentores, asumiría responsabilidades en el aula y participaría activamente en el proyecto de centro. La propuesta de Moya y otros (2019) para un modelo de inducción estimaba en entre 1.000 y 1.600 millones el coste de dicha política, en función de su ambición. La experiencia del programa SENSEI en Cataluña es un buen punto de partida en que podrían fijarse las comunidades autónomas[15].

4. **Poner en marcha un sistema de incentivos voluntario que promueva el crecimiento profesional.** En la encuesta de REDE, el 59% de los docentes escogieron como principal mecanismo para mejorar reconocimiento social el hecho de ofrecer una carrera profesional atractiva, por encima de los salarios o la nota de acceso a las titulaciones. A pesar de lo anterior, la carrera profesional docente es fundamentalmente plana desde el punto de vista salarial y el crecimiento profesional no está asociado al desempeño o las responsabilidades, sino que está fundamentalmente vinculada a la antigüedad. Esto supone un desincentivo para muchos docentes en activo, así como para quienes se están planteando elegir la docencia como profesión. Esta es una cuestión que no ha formado parte del debate educativo durante un tiempo, aunque la Ministra Isabel Celáa la introdujo al comienzo de su mandato, en 2018[16]. Es necesario crear rangos o categorías a las que los docentes pueden acceder o progresar en función de méritos (evaluados por sus pares y directores en encuestas u observaciones, o encuestas a alumnos) o asunción de responsabilidades de dificultad añadida (a modo de incentivos ex-ante) como trabajar en centros educativos en entornos complejos (en ocasiones ya compensados económicamente vía complementos de destino). Dadas las dificultades de implementar un programa de estas características, una posibilidad es comenzar por hacerlo voluntario.

14 https://www.dialogorede.es/wp-content/uploads/2019/03/resultados_encuestamodelodocente.pdf
15 https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/professors/formacio/programasensei/inici/
16 https://elpais.com/sociedad/2018/11/05/actualidad/1541427968_952740.html

Referencias

Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American economic review*, 104(9), 2633-2679.

COTEC. (2024). I Encuesta de Percepción Social de la Innovación Educativa. Fundación COTEC.

Doepke, M., & Zilibotti, F. (2019). *Love, money, and parenting: How economics explains the way we raise our kids*. Princeton University Press.

Ferrero, M., Gortazar, L., & Martínez, Á. (2022). Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo. *EsadeEcPol Brief*, 26, 1-34.

Fundación CYD. (2024). Informe CYD sobre la Universidad Española. *Fundación CYD*.

Gjefsen, H. M. (2020). Wages, teacher recruitment, and student achievement. *Labour Economics*, 65, 101848.

Gortazar, L., Hupkau, C., & Roldán-Monés, A. (2024). Online tutoring works: Experimental evidence from a program with vulnerable children. *Journal of Public Economics*, 232, 105082.

Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education review*, 30(3), 466-479.

Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 54(4), 857-899.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.

Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational evaluation and policy analysis*, 36(4), 476-500.

Leigh, A. (2012). Teacher pay and teacher aptitude. Economics of Education Review, 31(3), 41-53.

Machin, S., MacNally, S. (2004). The Literacy Hour. Center for the Economics of Education.

Marina, J. A., Pellicer, C., & Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar.

Moreno, J. M., & Martínez, Á. (2023) Educación en la Sombra en España: Una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad de centro y Comunidad Autónoma. *Esade Center for Economic Policy*. *Policy brief*.

Moya, J., Zubillaga, A., Luengo, F., Costa, M., Gortazar, L., Moreno, J.M., Manso, J., Fernandez Enguita, M., Varela, M., Reina, M. (2018). Docuemnto de líneas de actuación dirigirdas a la definición de un modelo profesional docente. https://www.dialogorede.es/wp-content/uploads/2019/03/doc-lineas-concrecion.pdf

Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). The impressive effects of tutoring on prek-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence.

Petek, N., & Pope, N. G. (2023). The multidimensional impact of teachers on students. *Journal of Political Economy*, 131(4), 1057-1107.

Perez Coutado, A. (2023). El profesorado en España 2023. Fundación SM.

Nagler, M., Piopiunik, M., & West, M. R. (2020). Weak markets, strong teachers: Recession at career start and teacher effectiveness. *Journal of Labor Economics*, 38(2), 453-500.

Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.

UNESCO. (2024). Global Report on TeachersAddressing teacher shortagesand transforming the profession. *UNESCO, Publishing*.