

INVESTIGACIONES DE FUNCAS

18/2025

**INFORME TALIS DE LA OCDE.
ENCUESTA A LOS DOCENTES ESPAÑOLES,
DE LA UE Y LA OCDE
7 DE OCTUBRE DE 2025**

Ismael Sanz

Octubre 2025

Edita: Funcas
Caballero de Gracia, 28, 28013 - Madrid
© Funcas

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación, así como la edición de su contenido por medio de cualquier proceso reprográfico o fónico, electrónico o mecánico, especialmente imprenta, fotocopia, microfilm, *offset* o mimeógrafo, sin la previa autorización escrita del editor.

ISSN: 3045-8994

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA	3
2. PERFIL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA	3
3. AUTONOMÍA DOCENTE Y LIDERAZGO EDUCATIVO	4
3.1. Participación en la gobernanza escolar	4
3.2. Influencia en las políticas escolares	5
3.3. Oportunidades de liderazgo docente	5
3.4. Representación y dedicación a la gestión escolar	6
3.5. Influencia en la política educativa	6
4. TECNOLOGÍA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA	7
4.1. Herramientas digitales	7
4.2. Inteligencia artificial (IA)	8
5. CONDICIONES LABORALES Y CARGA DE TRABAJO	9
5.1. Carga de trabajo y fuentes de estrés	9
5.2. El trabajo como fuente de estrés	10
5.3. Preparación de clases y experiencia	10
5.4. Trabajo administrativo: cambio 2018-2024	10
5.5. Manteniendo la disciplina	11
6. CONCLUSIÓN GENERAL	12

**INFORME TALIS DE LA OCDE.
ENCUESTA A LOS DOCENTES ESPAÑOLES, DE LA UE Y LA OCDE
7 DE OCTUBRE DE 2025**

Ismael Sanz

URJC, Funcas y London School of Economics

1. INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (*TALIS, Teaching and Learning International Survey*) constituye la principal fuente comparativa sobre las condiciones laborales, percepciones y prácticas del profesorado en los sistemas educativos de los países de la OCDE. La edición publicada el 7 de octubre de 2025 ofrece una radiografía detallada del ejercicio docente tras una etapa marcada por la pandemia, la digitalización acelerada y la irrupción de nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial.

España participó en las tres poblaciones objetivo del estudio: educación secundaria (ISCED 2), Educación Primaria (ISCED 1) y, por primera vez, el segundo ciclo de Educación Infantil (ISCED 02), aunque esta última no se analiza en el presente informe por tratarse de una participación experimental.

El tamaño muestral total fue de 1.013 centros educativos (507 de secundaria y 506 de primaria), con 17.158 cuestionarios válidos: 9.098 docentes y 494 directores en secundaria, y 8.060 docentes y 487 directores en primaria. Las tasas de respuesta alcanzaron niveles elevados: 94 % entre el profesorado y 97 % entre los equipos directivos, cifras que recibieron la máxima calificación de calidad metodológica otorgada por la OCDE.

Ocho comunidades autónomas (Andalucía, Canarias, Cantabria, Cataluña, Comunitat Valenciana, Illes Balears, La Rioja y Principado de Asturias) realizaron ampliaciones de muestra, lo que permite disponer de resultados representativos respecto a estas regiones.

La recogida de datos se llevó a cabo entre el 1 de febrero y el 31 de marzo de 2024, mediante cuestionarios digitales en línea, disponibles en las cinco lenguas cooficiales (castellano, catalán, euskera, gallego y valenciano). La duración media de cumplimentación fue de 45 a 60 minutos, y el trabajo de campo se realizó bajo estándares de calidad auditados por la OCDE.

España participó en las tres fases de la implementación: estudio experimental (2022), piloto (2023) y principal (2024), con una tasa de validación de cuestionarios próxima al 100 %, lo que garantiza la fiabilidad de los resultados.

2. PERFIL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

El análisis del perfil docente constituye un eje central del TALIS 2024. Quiénes son los docentes y cómo desarrollan su labor se ha convertido en una cuestión clave para los sistemas educativos contemporáneos. Los cambios demográficos, el avance de las tecnologías digitales y la diversidad creciente del alumnado han redefinido las exigencias hacia la profesión docente, generando nuevas expectativas en torno a la equidad, la inclusión y la capacidad de respuesta pedagógica.

El profesorado español mantiene un alto nivel de feminización, una edad promedio similar a la de los docentes de la OCDE (entorno a los 45 años), y una experiencia profesional amplia. En secundaria, el 62 % son mujeres, cifra inferior al promedio de la OCDE (70 %) y de la UE (72 %), mientras que en primaria la proporción asciende al 76 %, situándose por encima de la media internacional.

España presenta un porcentaje elevado de docentes con experiencia profesional previa fuera del ámbito educativo: el 32,7 % en secundaria, frente al 24,1 % en la OCDE. Este perfil contribuye a una visión más amplia del entorno laboral y social, pero también refleja una mayor movilidad profesional antes del acceso estable a la docencia.

En términos de edad, el profesorado español se sitúa en la media de la OCDE. La edad promedio en secundaria es de 45 años, con pequeñas variaciones regionales entre 44 (La Rioja, Comunitat Valenciana) y 46 (Asturias, Cantabria). Aproximadamente un tercio del profesorado tiene 50 años o más, mientras que el 8 % tiene menos de 30, lo que sugiere una renovación generacional lenta.

En cuanto al género, los grandes desequilibrios de representación siguen siendo una cuestión de política educativa. El profesorado de secundaria en España es mayoritariamente femenino, pero en menor medida que en la mayoría de países europeos. Cantabria (67%) y Asturias (67%) presentan los mayores porcentajes de profesoras, mientras que Andalucía (57%) y La Rioja (62%) registran los más bajos.

Cuadro 1. PORCENTAJE DE PROFESORAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PRIMARIA

País o región	Secundaria	Primaria
Promedio OCDE	70	–
Promedio UE	72	–
España	62	76
Andalucía	57	72
La Rioja	62	75
Comunitat Valenciana	62	74
Canarias	63	76
Illes Balears	65	77
Asturias	67	77
Cantabria	67	79

Fuente: *Talis 2024* (OCDE).

La proporción de docentes de 50 años o más alcanza el 35% en secundaria y el 28% en primaria, mientras que los menores de 30 años representan el 8% y 10%, respectivamente. El profesorado español combina así experiencia y estabilidad con una feminización elevada y un relevo generacional incipiente.

3. AUTONOMÍA DOCENTE Y LIDERAZGO EDUCATIVO

La autonomía y el liderazgo docente constituyen pilares esenciales para la calidad educativa, ya que permiten al profesorado tomar decisiones pedagógicas y de gestión adaptadas al contexto de sus estudiantes. Como recuerda Fullan (2001), “el liderazgo en la enseñanza es la capacidad de movilizar y guiar a otros hacia la mejora del aprendizaje”, subrayando así la relevancia del docente como agente de cambio dentro del sistema educativo. El Informe TALIS de la OCDE examina la autonomía y el liderazgo desde dos dimensiones: la participación del profesorado en la gobernanza escolar y la autonomía en la práctica pedagógica.

3.1. Participación en la gobernanza escolar

El profesorado español tiende a participar principalmente en las áreas vinculadas directamente con la instrucción. En concreto, el 89 % de los docentes en España trabaja en centros donde tiene una responsabilidad significativa en la elección de materiales de aprendizaje, una proporción superior al promedio de la OCDE, donde tres de cada cuatro docentes (77 %) declaran tener dicha responsabilidad. Asimismo, el 75 % del profesorado español tiene responsabilidad significativa en la determinación del uso de recursos digitales para la docencia. Sin embargo, solo uno de cada cuatro docentes en España declara tener responsabilidad en la determinación del currículo, frente a un 47 % en la OCDE y un 43 % en la UE-22.

En cuanto a la decisión sobre qué cursos se ofrecen, apenas el 18 % del profesorado español informa tener responsabilidad significativa, mientras que en el promedio de la OCDE-27 y la UE-22 la proporción alcanza el 33 %.

Cuadro 2. PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN CURRÍCULO E INSTRUCCIÓN

Porcentaje

Tipo de responsabilidad	España	OCDE-27	UE-22
Elección de materiales de aprendizaje	89	77	—
Determinación del currículo	25	47	43
Uso de recursos digitales para la docencia	75	68	74
Decisión sobre los cursos que se ofrecen	18	33	33

Fuente: *Talis 2024* (OCDE). Informe español, cap. 6 (6.2.1.1).

A nivel autonómico, el porcentaje de docentes con responsabilidad sobre el currículo oscila entre el 8 % en La Rioja y el 55 % en Illes Balears, reflejando una notable disparidad territorial. En Educación Primaria, esta proporción asciende al 35 %, con diferencias significativas entre comunidades: desde -13 puntos en Cantabria hasta +23 puntos en la Comunidad Valenciana respecto al promedio nacional.

3.2. Influencia en las políticas escolares

La participación del profesorado en las políticas escolares es más limitada. En el promedio de la OCDE-27 y la UE-22, alrededor del 40 % del profesorado tiene responsabilidad significativa en cinco de las seis áreas analizadas (todas excepto la diversidad docente, con un 20 %).

En España, los porcentajes son más bajos:

- 27 % del profesorado tiene responsabilidad en establecer políticas y procedimientos disciplinarios,
- 18 % en políticas de evaluación de estudiantes, frente al 40 % en la OCDE-27 y el 43 % en la UE-22.

Las diferencias autonómicas son también notables: en la responsabilidad sobre políticas disciplinarias, el rango va del 39 % en Canarias al 12 % en Andalucía, mientras que en políticas sobre diversidad docente oscila del 10 % en Cataluña al 21 % en La Rioja.

Cuadro 3. RESPONSABILIDAD SIGNIFICATIVA DEL PROFESORADO EN POLÍTICAS ESCOLARES

Porcentaje

Tipo de política	España	OCDE-27	UE-22
Políticas y procedimientos disciplinarios	27	40	—
Políticas de evaluación de estudiantes	18	40	43
Diversidad docente	10-21	20	—

Fuente: *Talis 2024* (OCDE). Informe español, cap. 6 (6.2.1.2).

3.3. Oportunidades de liderazgo docente

El *Informe TALIS* de la OCDE indica que el 77 % del profesorado español afirma trabajar en centros que ofrecen oportunidades para participar activamente en las decisiones escolares, un nivel muy cercano al 78 % del promedio OCDE-27 y al 79 % de la UE-22.

Además:

- El 81 % de los docentes españoles declara que su centro anima al personal a liderar nuevas iniciativas.
- El 71 % asume roles de liderazgo en la promoción de comunidades de aprendizaje profesional.
- El 83 % participa en actividades colaborativas.
- El 85 % afirma que lidera sus actividades de desarrollo profesional siempre que es posible.

Cuadro 4. PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA TOMA DE DECISIONES DEL CENTRO
Porcentaje

Dimensión	España	OCDE-27	UE-22
Oportunidades para participar en decisiones escolares	77	78	79
Liderar nuevas iniciativas	81	82	83
Promover comunidades de aprendizaje profesional	71	79	76
Iniciar y dirigir actividades colaborativas	83	82	85
Liderar su propio desarrollo profesional	85	84	84

Fuente: *Talis 2024* (OCDE). Informe español, cap. 6 (6.2.2.1).

3.4. Representación y dedicación a la gestión escolar

Según *TALIS 2024*, aproximadamente uno de cada dos docentes españoles (54 %) está representado en los equipos de gestión escolar, una proporción similar al promedio de la OCDE-27 (52 %) y la UE-22 (52 %). El profesorado español dedica en promedio dos horas semanales a actividades de gestión escolar, lo que lo sitúa en el grupo de países con mayor dedicación junto a Japón, Israel y Colombia.

A nivel autonómico, las diferencias son amplias:

- En secundaria, la representación docente en equipos de gestión varía del 37 % en Illes Balears al 71 % en La Rioja.
- En primaria, del 37 % en Cataluña al 81 % en Canarias.

3.5. Influencia en la política educativa

La capacidad percibida del profesorado español para influir en la política educativa nacional es reducida. Solo el 16 % de los docentes de secundaria declara poder hacerlo, frente al 24 % del promedio OCDE-27 y al 18 % de la UE-22.

En Educación Primaria, esta proporción se eleva levemente al 18 %, diferencia estadísticamente significativa.

Por comunidades autónomas, Canarias destaca con los valores más altos: 22 % en secundaria y 23 % en primaria.

Los datos de *TALIS 2024* confirman que el profesorado español dispone de alta autonomía en la práctica pedagógica, especialmente en la selección de métodos, materiales y planificación de clases, pero limitada capa-

Cuadro 5. DOCENTES QUE CONSIDERAN QUE PUEDEN INFLUIR EN LA POLÍTICA EDUCATIVA
Porcentaje

Nivel educativo	España	OCDE-27	UE-22	Canarias
Secundaria	16	24	18	22
Primaria	18	—	—	23

Fuente: *Talis 2024* (OCDE). Informe español, cap. 6 (6.2.2.3).

cidad de incidencia en las políticas escolares y educativas. Esta combinación configura un modelo caracterizado por una amplia libertad profesional en el aula y una reducida participación estructural en la toma de decisiones estratégicas del sistema.

4. TECNOLOGÍA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA

El *Informe TALIS 2024* de la OCDE examina la incorporación de la tecnología en la práctica docente, estructurada en dos grandes bloques: herramientas digitales e inteligencia artificial (IA). En ambos casos, el análisis considera los beneficios y riesgos percibidos, la frecuencia de uso y las diferencias entre etapas educativas y comunidades autónomas.

4.1. Herramientas digitales

El profesorado muestra una visión mayoritariamente positiva sobre el uso de recursos digitales. En el conjunto de la OCDE-27, el 85 % considera que estas tecnologías mejoran la motivación y el interés por aprender, porcentaje que se reduce ligeramente en la UE-22 (82 %). Tres de cada cuatro docentes opinan que las herramientas digitales ayudan al alumnado a planificar y controlar su trabajo (OCDE-27: 75 %; UE-22: 69 %) y fomentan la colaboración. Además, el 68 % en la OCDE-27 y el 62 % en la UE-22 creen que mejoran el rendimiento académico. En España, las percepciones son más moderadas: solo el 58 % del profesorado de secundaria considera que las herramientas digitales ayudan a planificar el trabajo del alumnado y el 52 % que mejoran su rendimiento.

Sin embargo, en Educación Primaria las valoraciones son sensiblemente más favorables: las diferencias con secundaria son de 13 puntos en motivación, 14 puntos en rendimiento, 8 puntos en planificación y 7 en colaboración.

Las comunidades autónomas reproducen este patrón: los valores son siempre más altos en primaria y muestran una notable variabilidad regional. En la percepción del potencial de las tecnologías para mejorar el rendimiento académico, el rango entre comunidades alcanza los 26 puntos porcentuales, con Andalucía presentando las valoraciones más positivas y Illes Balears las más bajas.

El informe también recoge los riesgos percibidos por el profesorado respecto al uso de recursos digitales. El plagio es la preocupación más extendida: tres de cada cuatro docentes señalan este potencial riesgo de copia. Casi dos de cada tres creen que la tecnología limita la comunicación presencial y afecta al bienestar del alumnado, mientras que la mitad menciona el riesgo de distracción.

En España, el 62 % del profesorado de secundaria considera que las herramientas digitales distraen al alumnado y casi ocho de cada diez alertan sobre el plagio, cifras superiores a las medias internacionales (OCDE-27: 53 %; UE-22: 49 % en distracción).

En primaria, estas preocupaciones descienden aproximadamente 20 puntos en plagio y 18 en distracción. Illes Balears y Cataluña presentan los niveles más altos de preocupación en ambas etapas, mientras que Andalucía, Asturias y Canarias registran valores más moderados.

Cuadro 6. CREENCIAS POSITIVAS SOBRE LOS BENEFICIOS DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES

Porcentaje de docentes de secundaria que están de acuerdo o muy de acuerdo

Dimensión	España	OCDE-27	UE-22
Motivación e interés por aprender	—	85	82
Planificación y control del trabajo	58	75	69
Mejora del rendimiento académico	52	68	62

Fuente: *Talis 2024* (OCDE). Cap. 2.7.1.1.

En cuanto a las prácticas docentes, el profesorado de secundaria en España utiliza las tecnologías digitales con mayor frecuencia que el promedio internacional, especialmente en tareas organizativas y expositivas.

4.2. Inteligencia artificial (IA)

Según *TALIS 2024*, el 36 % del profesorado de secundaria en la OCDE-27 ha utilizado IA en el último año, frente al 32 % en la UE-22. En España, los valores son 35 % en secundaria y 28 % en primaria, lo que confirma una menor penetración en esta última etapa. Las diferencias regionales son notables: Andalucía (43 %) e Illes Balears (40 %) superan el promedio nacional, mientras que Cataluña (28 %), Cantabria (30 %) y Comunitat Valenciana (30 %) se sitúan por debajo. En primaria, las cifras más altas corresponden a Illes Balears (36 %), La Rioja (34 %) y Comunitat Valenciana (32 %).

El profesorado español percibe los beneficios de la IA de manera moderada. En secundaria, solo cuatro de cada diez docentes creen que mejora la planificación, la adaptación de materiales o la atención a las necesidades del alumnado; el 33 % considera que ayuda al apoyo individual y el 37 % que automatiza tareas administrativas. En primaria, estas percepciones mejoran hasta valores próximos al 50 %, especialmente en Illes Balears, Canarias y Andalucía, que destacan por su mayor aceptación.

Cuadro 7. PORCENTAJE DE DOCENTES QUE USAN INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Región	Secundaria	Primaria
Promedio OCDE-27	36	—
Total UE-22	32	—
España	35	28
Andalucía	43	26
Illes Balears	40	36
La Rioja	37	34
Asturias	35	28
Canarias	33	27
Comunitat Valenciana	30	32
Cantabria	30	27
Cataluña	28	29

Fuente: *Talis 2024* (OCDE). Figura 2.18.

En cuanto a los riesgos, las principales preocupaciones son el plagio (76 %) y las recomendaciones inapropiadas (68 %), seguidas de la amplificación de sesgos (52 %), la privacidad de datos (48 %) y los enfoques pedagógicos inadecuados (31 %). Estas inquietudes son más frecuentes en secundaria, con diferencias de entre 10 y 19 puntos respecto a primaria, y mayores en Illes Balears, Cataluña y La Rioja. Finalmente, las barreras para el uso de IA más señaladas son la falta de formación (75 %), las reservas ideológicas (55 %) y la sobrecarga tecnológica (30 %).

5. CONDICIONES LABORALES Y CARGA DE TRABAJO

El ejercicio docente integra un conjunto amplio de exigencias que van desde impartir clases y realizar tareas administrativas hasta gestionar aulas diversas, mantener la disciplina, responder a necesidades de aprendizaje heterogéneas, rendir cuentas por los resultados del alumnado y actualizarse ante cambios continuos en la profesión. En este contexto, el estrés laboral se entiende como el desequilibrio entre las demandas del trabajo y los recursos disponibles para afrontarlas: apoyo, tiempo, habilidades y mecanismos de ayuda. Cuando lo exigido supera esos recursos, el bienestar docente se resiente y la práctica se erosiona; cuando se acompaña de confianza profesional y apoyos relevantes, las expectativas crecientes pueden afrontarse con mejores resultados (Bakker y Demerouti, 2017).

5.1. Carga de trabajo y fuentes de estrés

Las cargas formales de tiempo, fijadas en acuerdos contractuales (OCDE, 2024), no capturan toda la variedad de actividades que realizan los docentes, que incluyen tareas administrativas, supervisión de actividades y otras funciones dentro y fuera del horario escolar. En secundaria, el tiempo de trabajo declarado por el profesorado a tiempo completo es de 40,5 horas semanales en el promedio de la OCDE, con una dispersión notable: Turquía, Italia, Chipre e Israel no alcanzan las 35 horas, mientras que Costa Rica, Estados Unidos, Lituania, Australia y Nueva Zelanda superan las 45, con Japón en el extremo superior (55 horas). España se sitúa ligeramente por debajo de la media con 40 horas en secundaria, y con diferencias internas: Cataluña declara 37 frente a 41 en el Principado de Asturias. En primaria, la media española es de 38 horas, con un rango que va de 35 en Illes Balears a 39 en Cantabria.

Respecto a la evolución desde 2018, el profesorado a tiempo completo declara casi media hora más por semana de media en la OCDE. En España, el trabajo semanal declarado creció 1,5 horas en secundaria y 1 hora en primaria.

La distribución del tiempo confirma que dar clase es la actividad central: alrededor del 43 % del total en la OCDE, con fuertes variaciones (del 31 % en Japón al 57 % en Finlandia). En España, secundaria dedica el 42 % y primaria el 49 %. Le siguen la preparación de clases y la corrección de trabajos, con promedios OCDE del 14 % y 9 % respectivamente; en España, 15 % y 12 % en secundaria (y 13 % y 6 % en primaria). El trabajo administrativo supone, de media, 6 % en la OCDE y 5 % en España, con un rango internacional entre 3 % (Rumanía) y 12 % (Corea).

Cuadro 8. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO

Porcentaje del total declarado

Ámbito / País	Dar clase	Preparar	Evaluar	Administrativo
Promedio OCDE	43	14	9	6
España (Secundaria)	42	15	12	5
España (Primaria)	49	13	6	5

5.2. El trabajo como fuente de estrés

Los datos de TALIS muestran diferencias claras entre España y los promedios internacionales. En horas lectivas, el 33 % del profesorado español declara exceso, en línea con la UE (33 %) y por debajo de la OCDE (35 %). La preparación de clases se percibe más exigente en España (39 %) que en OCDE (33 %) y UE (35 %). La corrección y calificación es especialmente intensa en España (54 %) frente a OCDE (40 %) y UE (43 %). Y el trabajo administrativo afecta al 64 % del profesorado español, por encima de OCDE (52 %) y UE (55 %).

Cuadro 9. PORCENTAJE DE DOCENTES QUE DECLARA “BASTANTE O MUCHO” ESTRÉS POR TAREA

Tarea	España	OCDE	UE
Exceso de horas lectivas	33	35	33
Preparación de clases	39	33	35
Corrección y calificación	54	40	43
Trabajo administrativo	64	52	55

A escala autonómica, el propio texto aporta una panorámica del trabajo administrativo percibido como excesivo. En secundaria, figuran Andalucía (74 %) e Illes Balears (68 %), frente a Cataluña (59 %) y La Rioja (52 %). En primaria, se indica un promedio nacional del 60 %, con Andalucía (72 %) e Illes Balears (65 %) por encima y La Rioja (49 %) y Cataluña (50 %) por debajo.

Cuadro 10. “DEMASIADO TRABAJO ADMINISTRATIVO” (VALORES LITERALES CITADOS)

Nivel	Andalucía	Illes Balears	Cataluña	La Rioja	Promedio España
Secundaria	74	68	59	52	—
Primaria	72	65	50	49	60

5.3. Preparación de clases y experiencia

Según el texto, el profesorado novel (≤ 5 años) tiende a percibir la preparación como fuente de estrés en mayor medida que el experimentado (≥ 10 años). En España, 45 % de noveles frente a 37 % de experimentados. En la desagregación autonómica de secundaria, los valores van de 30 % (Cantabria) a 45 % (Illes Balears); casi todas las comunidades muestran más estrés en noveles, destacando la Comunitat Valenciana (diferencia de 17 puntos) y el Principado de Asturias, junto con el valor estimado para España, en torno a 8 puntos. Como excepción, en Illes Balears los experimentados reportan 7 puntos más que los noveles.

En primaria, el texto sitúa los noveles entre 28 % (Cantabria) y 48 % (Andalucía), y describe un panorama menos uniforme: en Andalucía (noveles +13 puntos) y La Rioja (noveles +5), los noveles presentan más estrés; en Cantabria los experimentados están +8; y en Comunitat Valenciana e Illes Balears también figuran experimentados por encima de noveles.

5.4. Trabajo administrativo: cambio 2018–2024

El texto indica que, frente a 2018, todos los sistemas, salvo Japón y Suecia, declaran dedicar igual o más tiempo a tareas administrativas. En España aumentó en “casi una hora”. Aun así, en 11 sistemas el porcentaje de

docentes que considera la administración una fuente de estrés disminuyó, incluso con más tiempo dedicado a ella, lo que sugiere que el volumen no es la única explicación del estrés: también incide cómo estas tareas interfieren con la enseñanza y la interacción con el alumnado.

5.5. Manteniendo la disciplina

El clima disciplinario del aula, medido en TALIS a partir de cuatro situaciones disruptivas, muestra en España niveles superiores a los promedios internacionales en varios indicadores. En secundaria, el 29 % del profesorado declara ruido y desorden en clase, frente al 21% del promedio OCDE y el 21% del promedio UE. En primaria, la proporción en España es del 24 %. Territorialmente, el texto aporta valores concretos para dos comunidades: en secundaria, Canarias (32 %) y La Rioja (30 %); en primaria, Illes Balears (26 %) y La Rioja (21 %).

El tiempo perdido por interrupciones del alumnado también está por encima de las referencias internacionales. En España, el 29 % del profesorado de secundaria y el 26 % de primaria afirma que pierde “mucho tiempo” por este motivo. Ambos porcentajes superan los promedios OCDE (18 %) y UE (19 %) citados en el texto. A nivel autonómico, el pasaje incluye cifras exactas para primaria: Cataluña (30 %) y Cantabria (18 %).

Otra dimensión recogida es el retraso en el inicio del trabajo por parte del alumnado. En España, los valores declarados son 25% en secundaria y 13% en primaria. El texto compara con el promedio OCDE en secundaria (16 %). A nivel regional, en secundaria se citan Illes Balears (30 %), Cataluña (27 %) y Cantabria (15 %); en primaria, Illes Balears (17 %), Comunitat Valenciana (14 %), Cantabria (9 %) y Asturias (11 %).

En cuanto a tener que esperar mucho tiempo hasta que haya silencio, el profesorado español declara 24 % en secundaria y 20 % en primaria. El texto aporta además datos autonómicos exactos: en secundaria, Canarias (26 %), La Rioja (26 %), Cataluña (21 %) y Cantabria (21 %); en primaria, Cataluña (22 %), Illes Balears (22 %) y Cantabria (14 %).

El mantenimiento de la disciplina implica también una pérdida de tiempo de instrucción. En España, el profesorado declara dedicar el 18 % de su tiempo en secundaria y el 20 % en primaria a estas tareas. Ambos porcentajes superan los promedios de la OCDE (15 %) y UE (15 %) citados en el texto. El pasaje ofrece, además, dos cifras autonómicas exactas en secundaria: Canarias (20 %) y Comunitat Valenciana (19 %).

Los equipos directivos informan sobre comportamientos inadecuados con varios indicadores en los que el texto aporta cifras exactas de España y, cuando procede, de la OCDE (siempre en secundaria): intimidación o acoso entre estudiantes (España 18 %; OCDE 19 %), ciberacoso entre estudiantes (España 13 %; OCDE 18 %), abuso verbal hacia docentes o personal (España 6 %; OCDE 5 %), violencia física entre estudiantes (España 2 %; OCDE 4 %) y consumo de drogas o alcohol (España 2 %; OCDE 3 %). En primaria, el texto aporta únicamente cifras de España (sin comparador exacto OCDE/UE en ese nivel) para intimidación o acoso (7 %), ciberacoso (3 %), abuso verbal (3 %) y violencia física (3 %).

Por último, el estrés por mantener la disciplina aparece con nitidez en los resultados. En secundaria, el 50 % del profesorado en España declara “bastante o mucho” estrés por esta causa; entre los docentes noveles, la cifra asciende a 58 %, con una diferencia de 13 puntos respecto a los experimentados. En primaria, los noveles alcanzan el 49 %, con una diferencia de 9 puntos respecto a los veteranos. En la comparación internacional para secundaria, el promedio OCDE es del 45 % y el promedio UE del 45 %. El pasaje ofrece, además, cifras autonómicas exactas de secundaria: Canarias (total 54 %; noveles 65 %; diferencia –20), La Rioja (total 51 %; noveles 57 %; diferencia –13), Asturias (total 44 %; diferencia –11) y Cantabria (total 42 %; diferencia –21). En primaria (noveles), se citan Canarias (66 %), Andalucía (54 %), Cataluña (52 %), Cantabria (34 %) y La Rioja (44 %); el texto incluye la diferencia noveles–experimentados de Canarias (–33).

Cuadro 11. ESPAÑA (SECUNDARIA) FRENTE A OCDE Y UE (DATOS EXACTOS DEL TEXTO)

Porcentaje

Indicador (Secundaria)	España	OCDE	UE
Ruido y desorden en el aula	29	21	21
Perder mucho tiempo por interrupciones	29	18	19
Estudiantes tardan en empezar a trabajar	25	16	—
Tiempo dedicado a mantener la disciplina (del total)	18	15	15
Estrés por mantener la disciplina (total profes.)	50	45	45

Cuadro 12. COMPORTAMIENTOS INADECUADOS (DIRECTORES) – SECUNDARIA

Porcentaje

Indicador (Secundaria)	España	OCDE
Intimidación o acoso entre estudiantes	18	19
Ciberacoso entre estudiantes	13	18
Abuso verbal hacia docentes/personal	6	5
Violencia física entre estudiantes	2	4
Consumo de drogas o alcohol	2	3

6. CONCLUSIÓN GENERAL

El TALIS 2024 ofrece una fotografía robusta y metodológicamente sólida del ejercicio docente en España y su comparación con la UE y la OCDE. La amplitud muestral, las altas tasas de respuesta y la validación cercana al 100 % garantizan que los resultados reflejen con fiabilidad la realidad de centros y aulas tras un periodo marcado por la digitalización acelerada y la irrupción de la inteligencia artificial.

En el plano del perfil profesional, España combina experiencia y estabilidad con una fuerte feminización y un relevo generacional lento. Ese capital de experiencia convive con trayectorias previas fuera de la educación relativamente frecuentes, lo que puede enriquecer la práctica docente y, a la vez, subraya la necesidad de itinerarios de entrada y consolidación profesional bien acompañados.

En autonomía y liderazgo, el modelo español destaca por una gran libertad pedagógica en el aula —selección de métodos, planificación y materiales— y una participación activa en decisiones técnicas del centro, pero con escasa influencia estructural sobre currículo, oferta de cursos y política educativa. Este equilibrio permite innovar cerca del alumnado, aunque limita la capacidad del profesorado para incidir en orientaciones estratégicas del sistema. El liderazgo distribuido existe y es valorado en los centros, pero no siempre se traduce en mayor peso en la gobernanza externa.

En tecnología e inteligencia artificial, el profesorado español muestra actitudes más prudentes que los medios internacionales, especialmente en secundaria. La IA se usa, pero con penetración desigual entre etapas y territorios, y con preocupaciones claras sobre plagio, recomendaciones inadecuadas, sesgos y privacidad. Allí donde la valoración es más positiva (más visible en primaria), aflora el potencial para organizar el trabajo del alumnado y aliviar tareas repetitivas, siempre que se acompañe de formación específica y criterios pedagógicos claros.

Las condiciones de trabajo siguen siendo el gran eje de tensión: la docencia directa concentra la mayor parte del tiempo y se mantiene relativamente estable, mientras que la carga administrativa y la evaluación/corrección son las fuentes de estrés más señaladas, con intensidad mayor en secundaria. Desde 2018, el tiempo dedicado a administración ha crecido en España, y aunque no siempre aumenta en paralelo la percepción de estrés, el mensaje es consistente: lo burocrático compite con lo pedagógico y erosiona el tiempo de alto valor educativo.

La disciplina y el clima de aula emergen como un reto específico. En varios indicadores (ruido y desorden, interrupciones, retraso en el inicio del trabajo, espera para lograr silencio) España se sitúa por encima de las referencias internacionales, con pérdida de tiempo instruccional y un estrés elevado por mantener la disciplina, especialmente entre el profesorado novel. Aun así, los incidentes graves reportados por equipos directivos (acoso, ciberacoso, violencia física o consumo) se mantienen en niveles iguales o inferiores a las medias de la OCDE según los indicadores aportados, lo que sugiere que el problema dominante no es la conflictividad grave, sino la disrupción cotidiana que mina el tiempo útil de aprendizaje.

En conjunto, el retrato que deja TALIS 2024 es el de un profesorado competente, comprometido y autónomo en la práctica, que opera con márgenes limitados de influencia sistémica y bajo la presión de cargas administrativas y evaluativas y de un clima de aula exigente, con diferencias por etapa y territorio. La agenda inmediata pasa por reducir fricciones no pedagógicas, fortalecer el acompañamiento a noveles, consolidar el liderazgo docente más allá del aula y ordenar el uso de tecnología e IA con formación y salvaguardas adecuadas. Si el sistema es capaz de reequilibrar demandas y recursos en estas palancas, la autonomía que ya existe en el aula podrá traducirse en mejoras sostenidas del aprendizaje y del bienestar profesional.

