

Todo lo que debes saber de PISA 2025 sobre equidad

LA EQUIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA Y SUS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Lucía Cobreros, Lucas Gortazar, Mar Gairal, Carmela del Moral

Septiembre 2026

esade

EsadeEcPol - Center
for Economic Policy



Save the Children

Resumen ejecutivo

QUÉ HACE ESTE INFORME

Este informe diagnostica el estado de la equidad o igualdad de oportunidades en la educación en España y sus comunidades autónomas a partir de un análisis original y pormenorizado de los microdatos de PISA 2025, comparándolos con los de 2022. Describir y entender en profundidad la equidad educativa es muy relevante para el futuro social y económico de un país, las oportunidades reales de los jóvenes, así como el capital humano y la cohesión social presentes y futuras. Y lo es especialmente en España, con una tasa de abandono escolar temprano históricamente alta y todavía persistente.

PISA 2025 llega marcado por una **caída generalizada de resultados, particularmente severa en España y especialmente en lectura**: 451 puntos, 23 menos que en 2022 —más de un curso de aprendizaje—, frente a los 14 que pierde el promedio de la OCDE-35. Tras esta caída, España queda por debajo de la OCDE en las tres competencias evaluadas.

Sobre ese telón de fondo, **los indicadores habituales de equidad mejoran a pesar de que los resultados del alumnado vulnerable hayan caído. Y lo hacen porque el alumnado de mayor nivel socioeconómico ha caído el doble que el resto, lo que no supone una mejora completa en equidad e implica además un empeoramiento en el rendimiento**, ya que el aprendizaje del alumnado vulnerable también ha caído. En términos relativos, España es hoy un país más igualitario; en términos absolutos, todos los grupos sociales están peor que hace 3 años. Una brecha que se estrecha porque se converge a la baja no debería interpretarse como una buena noticia.

CUÁLES SON LOS PRINCIPALES HALLAZGOS

Por nivel socioeconómico, encontramos que:

- **La brecha se cierra por arriba.** El cuartil más favorecido (Q4) pierde 33 puntos en lectura y el más desfavorecido (Q1), 15,1. La brecha Q4-Q1 se estrecha 18 puntos y el peso del origen social en la nota cae del 12,1 % al 8,3 %, situando a España en el tercio más equitativo de la OCDE, al nivel de Finlandia.
- **En casi toda la OCDE, los resultados del alumnado favorecido empeoran pero no lo hacen los del alumnado desfavorecido.** Mientras el decil más pobre de la OCDE-35 se mantiene como en 2022 (-0,6 puntos), el español pierde 10,6.

- **En quince de las dieciséis comunidades analizadas pierden los cuatro cuartiles**, con la excepción de Castilla-La Mancha. La **Comunidad Valenciana** es la única donde cae más el alumnado desfavorecido (61,2 puntos) que el favorecido (53,0), y **Euskadi** combina una de las menores brechas internas de España con el peor rendimiento del país en su cuartil alto.

En cuanto a las **desigualdades que afectan al alumnado de origen migrante**, los resultados muestran que:

- **El alumnado de origen migrante obtiene 35,3 puntos menos en lectura, una brecha menor que la de la OCDE-35 (44,6) y la UE (52,3)**. Y al descontar el nivel socioeconómico la brecha es menor: de 15,4 puntos. Esto sitúa a España como un país en el que la desventaja migrante es sobre todo una desventaja de nivel socioeconómico.
- **Sin embargo, esa brecha neta se ha duplicado en tres años** y se ensancha en la mayoría de las comunidades, de forma acusada en Andalucía (de -7,1 a 21,5 puntos) y La Rioja (de 7,6 a 36,9). La caída se concentra en el alumnado migrante de primera generación (26,2 puntos, frente a 19,8 de la segunda).
- **El cambio en la composición del alumnado, tanto por su origen migrante como socioeconómico, explica apenas una parte muy reducida de la caída de resultados en España**: de los 21,9 puntos de descenso total en lectura, -0,1 están asociados a cambios como el aumento de la inmigración y la pobreza; el resto corresponde a alumnado idéntico en estas características, pero que debido a otros factores puntúa menos.

En **repeticón de curso**, las desigualdades son mucho mayores para el caso español:

- **La tendencia de disminución de la repetición se ha detenido**: el **22 %** del alumnado de 15 años ha repetido, igual que en 2022, una vez se han levantado las medidas excepcionales de la repetición aplicadas en 2020 y 2021. Con todo, España sigue siendo el **tercer país de la OCDE con más repetición**, más del doble que la OCDE-35 (9,8 %).
- **Todo el exceso se concentra en la mitad baja de la escala social**: el cuartil alto repite en torno al 7 %, lo mismo que su equivalente de la OCDE, mientras que el cuartil socioeconómico bajo repite el 40 %, frente al 16 % internacional.
- **A igualdad de competencias, un estudiante del cuartil bajo tiene 5 veces más probabilidades de haber repetido que uno del alto** (4,5 en 2022; 2,3 en la OCDE-35). Este indicador se mantiene como el segundo más alto de la OCDE-35.

Por último, en el **uso digital y de la inteligencia artificial**, observamos que:

- **El alumnado español usa ligeramente menos dispositivos digitales que la media de la OCDE**, tanto para aprender como para el ocio. Además, ha caído levemente en los últimos años.
- **El alumnado español usa menos dispositivos que la media de la OCDE, pero es de los que más recurre a la IA para leer y escribir:** el 46 % usa chatbots al menos semanalmente para resumir textos o redactar trabajos, nueve puntos por encima de la OCDE-35. A mayor nivel socioeconómico, mayor uso de IA por parte del alumnado para las tareas que complementan el trabajo del alumno —usar la IA para aprender o investigar— pero no las que pueden sustituirlo: resumir textos apenas se mueve, del 38 % al 41 %.
- **El aula homogeneiza el uso de IA; el tiempo propio, no.** Dentro de clase la distancia entre cuartiles en el uso diario de IA es de siete puntos porcentuales (del 29 % al 36 %); fuera del centro, donde el uso es sensiblemente mayor, se amplía a doce (del 39 % al 51 %).

PROPUESTAS PARA SEGUIR MEJORANDO LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y LA EQUIDAD EDUCATIVA

1. Reforzar desde etapas tempranas y de manera más decidida que hasta la fecha tutorías **de apoyo y refuerzo individualizadas o en grupos reducidos**, dentro o fuera del horario escolar. Especialmente, establecer metas y acompañamiento intensivo y personalizado en el aprendizaje de lectoescritura y matemáticas para todo el alumnado de alta vulnerabilidad y bajo desempeño.
2. Fomentar la participación del alumnado en situación de vulnerabilidad en espacios seguros de **educación no formal** que ofrezcan al alumnado refuerzo escolar, así como oportunidades de ocio alternativas.
3. Mejorar el **acceso a educación infantil de calidad de 0 a 3 años** de niños y niñas con bajo nivel socioeconómico y de origen migrante aumentando la inversión y mejorando las condiciones laborales de su personal.
4. Promover una **formación del profesorado** orientada a mejorar la eficacia y las habilidades prácticas en **gestión de aula en clases heterogéneas**, así como formación asociada a reflexionar y cambiar creencias y prácticas pedagógicas relacionadas con la evaluación y la repetición de curso.
5. Apostar por **jornadas escolares amplias**, asegurando la gratuidad de material, comedor y transporte escolar a niños y niñas en situación de pobreza y su acceso a becas suficientes que promuevan su permanencia en el centro educativo y su continuidad en la educación postobligatoria.
6. Dotar de **recursos adicionales para personal no docente de los centros de alta complejidad** (atención a la diversidad, orientación, trabajadores sociales, aulas de acogida) y valorar reducciones focalizadas de las ratios alumnos/profesor cuando la concentración del alumnado vulnerable o con necesidades específicas lo justifique.
7. Apoyar el desarrollo de **proyectos de centro en contexto de alta vulnerabilidad que apuesten por el éxito escolar de todo su alumnado** facilitando estabilidad de claustro, servicios de apoyo y recursos docentes adicionales, recogida de datos, y acompañamiento de equipos directivos.
8. Garantizar una **formación digital a alumnado y profesorado centrada en el desarrollo de competencias para un uso seguro, crítico, responsable, saludable y orientado al aprendizaje de la inteligencia artificial** y el entorno digital, implementar de forma efectiva la **restricción de teléfonos móviles** en el aula para facilitar el derecho a la desconexión y proteger la atención del alumnado y, en general, **evaluar ex ante las herramientas digitales** que emplean los centros educativos.

1. Introducción

QUÉ MIDE PISA Y QUÉ TRAE LA EDICIÓN DE 2025

El **Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes** (Programme for International Student Assessment) es una prueba estandarizada para el alumnado de 15 años (independientemente del curso en que están escolarizados), organizada por la **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)** que evalúa cada tres años (a partir de ahora, serán cuatro) y desde el año 2000 las competencias —capacidad de usar los conocimientos y habilidades adquiridos— en lectura, matemáticas y ciencias. En esta edición de 2025, han participado 91 países, una cifra que sigue en aumento en las últimas ediciones.

PISA recoge también datos de las características de los y las estudiantes, de sus familias y de sus centros educativos, permitiendo así analizar distintos factores y dimensiones del éxito educativo. Cada edición, PISA se centra en evaluar de manera más específica una de las tres competencias. En la edición de 2025, se ha centrado en su prueba de ciencias, tras haberlo hecho con matemáticas en la edición anterior.

La prueba PISA es importante pues nos aporta un diagnóstico comparado sobre el estado del aprendizaje al final de la etapa de la secundaria inferior de los sistemas educativos. Es una evaluación del sistema educativo y el esfuerzo social para con la educación, que influye en el alumnado desde su nacimiento pasando por toda la escolarización hasta llegar al final de lo que suele ser la etapa obligatoria. PISA aporta la fotografía de lo que ocurre en nuestras aulas, y, a través de sus cuestionarios, aporta matices para identificar la situación de los centros, familias y alumnos que podría explicar los resultados. PISA, en todo caso, no ofrece respuestas a todas las preguntas ni tampoco mecanismos causales; sí ofrece hipótesis para abrir una conversación educativa basada en datos que luego debe complementarse con fuentes de datos nacionales o, en el caso español, autonómicos.

A pesar de ser ciencias el foco del análisis, este informe se centra fundamentalmente en la prueba de lectura, pues es la competencia que más ha caído a nivel global (14 puntos) y, sobre todo, en el caso español (23 puntos), lo que equivale a más de un curso de aprendizaje del alumnado. Las hipótesis ofrecidas por la OCDE en su informe (OCDE, 2026) apuntan a un deterioro de la atención del alumnado reflejado en la prueba y ofrecen algunas asociaciones que podrían relacionar dicho deterioro con el abuso de smartphones y dispositivos digitales dentro y fuera de las aulas; también apuntan a la llegada de la inteligencia artificial como una posible causa que podría estar debilitando el aprendizaje de los jóvenes.

LAS DIMENSIONES DE LA EQUIDAD

La equidad educativa hace referencia a la capacidad de un sistema educativo de ofrecer igualdad de oportunidades a todos y todas las estudiantes. Describe en qué medida el origen social condiciona el éxito educativo del alumnado. La equidad es parte del derecho a la educación de niños y niñas y un objetivo de la Agenda 2030. La equidad impacta de manera directa sobre las oportunidades reales de los niños, niñas y adolescentes, así como sobre la

capacidad de los países de aumentar su conocimiento presente y futuro y de generar sociedades socialmente cohesionadas. Un país con un sistema educativo poco equitativo es injusto, pero también ineficiente, y reduce la riqueza, el trabajo y el bienestar futuro de sus habitantes.



OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE 4:

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas.

El informe PISA, y los debates en torno a él, centran la atención en los aprendizajes, es decir, en las competencias que adquiere el alumnado. Si se toman únicamente esos aprendizajes y su relación con el origen socioeconómico como definición para hablar de equidad, de acuerdo con PISA, España aparece como un país relativamente equitativo, incluso mejor que la media de la OCDE. Estudios recientes con nuevas técnicas estadísticas avanzadas así lo han vuelto a certificar (ver Martínez de Lafuente y Vega-Bayo, 2023). Sin embargo, el aprendizaje es solo una dimensión de la equidad de un sistema educativo y una visión incompleta. Y esto es especialmente relevante para el caso de España, que destaca por ser el segundo país europeo con mayor abandono escolar temprano.

El aprendizaje adquirido no es el único resultado educativo que condiciona las oportunidades sociales, económicas y vitales de una persona. El problema de desigualdad económica y social en España tiene mucho que ver con las trayectorias educativas, y con cómo los y las estudiantes, en función de sus características, consiguen o no progresar y completar niveles educativos (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2023). En un país con un mercado de trabajo que todavía no funciona de manera óptima especialmente para perfiles jóvenes y vulnerables y la tasa de desempleo juvenil más alta de la UE, la progresión a lo largo del sistema educativo, tanto obligatorio como sobre todo postobligatorio, es crucial. Es por eso que, en el caso español, el logro educativo, es decir, el progreso escolar y la titulación alcanzada, influye tanto o más que las competencias sobre las posibilidades laborales y económicas posteriores de los jóvenes. Y, en esta cuestión, existe un fuerte peso del origen social en el fracaso o abandono escolar (OCDE, 2023), aunque los resultados de las pruebas PISA, todavía en la etapa obligatoria, muestren unos resultados de equidad (es decir, una relación con el nivel socioeconómico) en el aprendizaje más favorables. En los últimos años el abandono escolar temprano (esto es, la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que o bien no han alcanzado el título de ESO o bien lo han hecho, pero no continúan sus estudios) apenas ha bajado un punto porcentual, de un 13,9% a un 12,8%, lo que sigue apuntando al logro educativo como un indicador fundamental para analizar la equidad del sistema educativo español.

PISA no mide el logro educativo, pero sí un indicador de progreso escolar que lo anticipa y en el que España sale mucho peor parada que en aprendizaje: la repetición de curso. La repetición es especialmente relevante en el caso de España, que es uno de los países que más recurre a

esta medida, ya que repetir curso está directamente relacionado con la posibilidad de no titular en la ESO y abandonar prematuramente el sistema educativo (Goos et al., 2021). En los cursos posteriores al comienzo de la pandemia de la COVID-19 y de las medidas excepcionales tomadas en materia de evaluación por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte y por las consejerías de Educación de las comunidades autónomas, la repetición experimentó una caída importante que redujo la tasa acumulada observada en PISA: si en la edición de 2022 cayó 7 puntos, del 28,7 % al 21,7 % con respecto a la edición anterior, la suspensión de esas medidas la ha mantenido en 2025 en torno a la misma cifra. Ese estancamiento importa en términos de equidad, y no solo de nivel: la repetición no se reparte por igual entre grupos sociales, sino que se concentra de forma mayoritaria en el alumnado de menor nivel socioeconómico, de modo que cada punto que no baja recae principalmente sobre él. Con una tasa que sigue siendo muy superior a la de la mayoría de los países de la OCDE, España mantiene un mecanismo que penaliza de manera desproporcionada a quienes parten con mayor desventaja.

Las características de origen de los estudiantes que pueden afectar a sus oportunidades y a los resultados educativos que se analizan en este informe son el nivel socioeconómico de su familia y el origen migrante. PISA analiza el nivel socioeconómico mediante el Índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ISEC), que se calcula combinando una serie de variables sobre la familia: el nivel educativo más alto alcanzado por los progenitores, su estatus ocupacional más elevado alcanzado, un indicador de seguridad alimentaria y estatus socioeconómico subjetivoⁱ, así como un índice de posesiones del hogar, que incluye posesiones generalesⁱⁱ, recursos educativosⁱⁱⁱ y número de libros, atribuyendo el mismo peso a los tres componentes debidamente estandarizados. Para analizar el origen migrante consideramos tanto el alumnado migrante de “primera generación” (nacidos fuera del país) como de “segunda generación” (nacidos en el país, pero con ambos progenitores migrantes).

Infografía 1. Marco de análisis de equidad y progreso educativo.



Por último, cabe destacar que, en la edición de PISA, los resultados apuntan a nuevos fenómenos que se han incorporado en el análisis, en clave de equidad. En primer lugar, la caída de resultados que se ha concentrado en el alumnado del cuartil de mayor nivel socioeconómico (tanto para

España como, en promedio, para los países de la OCDE) es, según la OCDE, un fenómeno nuevo que requiere una explicación profunda. Aunque este informe no plantea explicar el porqué, se considera fundamental entender las causas de esta mayor caída en un grupo de alumnado que resiste habitualmente mejor a los shocks económicos, sociales y tecnológicos en la escuela, precisamente porque es probable que estos shocks se expandan al resto de alumnado en los próximos años. Por tanto, se ha incorporado un análisis específico de la evolución de los resultados de aprendizaje por cuartil de ISEC, más allá de los indicadores habituales de equidad como la varianza explicada de los resultados o el gradiente del ISEC en los resultados.

NOTAS METODOLÓGICAS

A continuación, se resumen algunos detalles metodológicos a tener en cuenta a lo largo de este informe.

- **Muestra y territorios:** Cataluña queda excluida de todo el análisis autonómico: el 23,2 % de su alumnado fue excluido de la prueba y la OCDE ha determinado que su muestra autonómica no representa al conjunto del alumnado catalán. Murcia se incluye, pero como indica la propia OCDE, su tasa de exclusión (12,7 %) obliga a interpretar sus resultados con cautela, por un posible sesgo al alza. Ceuta y Melilla aparecen solo cuando el tamaño muestral lo permite, ya que cuentan con una muestra mucho menor que el resto de las comunidades. Los resultados de España en su conjunto son plenamente válidos para comparaciones internacionales y temporales.
- **Referencia internacional.** Utilizamos el promedio OCDE-35, que incluye a los 35 países de la OCDE con datos válidos en todas las ediciones desde 2012 y excluye, además de a España, a Costa Rica y Luxemburgo.
- **Nivel socioeconómico.** Los cuartiles y deciles de ISEC se calculan por país y edición. Para las CC. AA., los cuartiles se calculan dentro de cada comunidad y, por tanto, un cuartil no designa el mismo nivel socioeconómico en todas, sino al cuartil más desfavorecido de cada territorio. Es la convención que la OCDE emplea en sus informes y la que permite hablar de la brecha interna de cada comunidad.
- **Estimaciones.** Todos los cálculos usan los pesos finales de estudiante y los diez valores plausibles; los errores estándar, los pesos replicados. No se muestran en ningún caso celdas de menos de 100 observaciones. Al cruzar territorio, grupo socioeconómico y edición las muestras se reducen y la precisión disminuye, de modo que las diferencias pequeñas entre comunidades o entre ediciones deben tomarse como indicativas.
- **Indicadores de segregación.** No se incluyen en esta edición. La concentración del alumnado vulnerable en los mismos centros es una dimensión central de la equidad, pero medirla con datos muestrales no geolocalizados como los de PISA presenta limitaciones importantes (Micklewright et al., 2012).

2. Una mejora de la equidad, pero con una caída del rendimiento

LA BRECHA DE ORIGEN SOCIOECONÓMICO Y SU EVOLUCIÓN

Cae el rendimiento, pero también la brecha de nivel socioeconómico. Las tablas 1 y 2 resumen, para las tres competencias, la puntuación media en 2025, su variación desde la última edición (2022), la brecha de rendimiento entre el 25 % del alumnado con mayor nivel socioeconómico (Q4) y el 25 % con menor nivel (Q1), y la evolución de esta brecha. La Tabla 1, que compara a España con varios países del entorno, muestra dos tendencias simultáneas. Por un lado, la puntuación en lectura, matemáticas y ciencias ha caído más en España que en los países OCDE-35, por lo que España queda por debajo del promedio de la OCDE en las tres competencias, especialmente en lectura. Por otro, la brecha de rendimiento entre el alumnado de mayor y menor nivel socioeconómico también se ha reducido, y lo ha hecho en mayor medida que en la OCDE-35, especialmente en lectura.

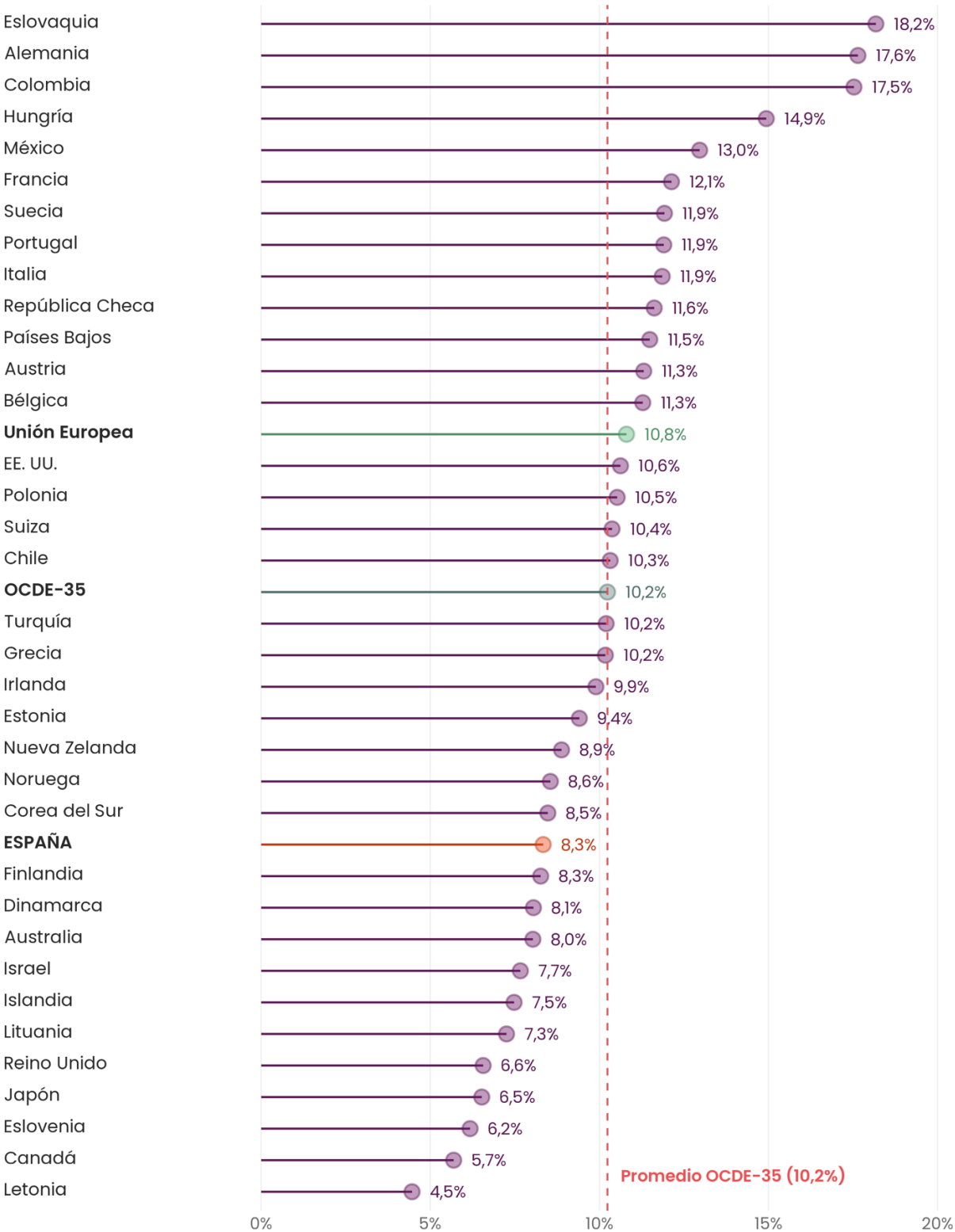
Es decir: aunque la reducción de la brecha podría interpretarse inicialmente como una mejora de la equidad, debe analizarse junto a la evolución del rendimiento de ambos grupos: la brecha se estrecha porque la caída es mayor entre el alumnado de nivel socioeconómico alto, pero el rendimiento del alumnado de menor nivel socioeconómico también disminuye.

Por comunidades, la brecha de aprendizaje por nivel socioeconómico se reduce casi en todas.

La Tabla 2 repite el análisis para las comunidades autónomas. La mayor caída de puntuación en las tres competencias se produce en la Comunidad Valenciana, seguida de Euskadi en lectura y ciencias y Navarra en matemáticas. La brecha entre el alumnado de mayor y menor nivel socioeconómico —que es, de media, más amplia en matemáticas— es en lectura donde más se reduce, con Canarias, Asturias, Euskadi y Andalucía a la cabeza. En el extremo contrario, la Comunidad Valenciana y Navarra no solo no reducen la brecha, sino que la ven crecer: en ellas la caída ha sido mayor entre el alumnado desfavorecido.

El indicador más utilizado para medir la equidad también sitúa hoy a España por encima de la media de la OCDE. Para resumir en una sola cifra cuánto condiciona el origen social los resultados, calculamos qué porcentaje de la variación de los resultados entre alumnos se explica por el nivel socioeconómico de sus familias, lo que se conoce como R^2 : cuanto menor es, menos pesa el origen y más equitativo se considera el sistema. En 2025, el nivel socioeconómico explica el 8,3 % de la variación de los resultados de lectura en España, frente al 10,2 % en la OCDE (Gráfico 1). Este dato sitúa a España en el tercio más equitativo de la OCDE, al nivel de Finlandia (8,3 %) o Corea (8,5 %), y lejos de Alemania (17,6 %), Francia (12,1 %) o Portugal e Italia. Conviene no leer esta posición como una señal de que el sistema está ofreciendo mejores oportunidades al alumnado más vulnerable: como veremos, sus resultados también empeoran.

Gráfico 1. Porcentaje de la puntuación en lectura explicado por el nivel socioeconómico del alumnado (2025) | *Cuanto mayor es el porcentaje, menor es la equidad del sistema*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

El porcentaje es el R2 de una regresión de la nota de lectura sobre el ISEC

Tabla 1. Nivel en las tres competencias evaluadas en 2025, brecha entre el alumnado de mayor y menor nivel socioeconómico (Q4 vs. Q1), y variación temporal (2025 – 2022), por país.

País	Lectura				Matemáticas				Ciencias			
	2025		Brecha Q4-Q1		2025		Brecha Q4-Q1		2025		Brecha Q4-Q1	
	Media	Δ	Q4-Q1	Δ	Media	Δ	Q4-Q1	Δ	Media	Δ	Q4-Q1	Δ
Promedio OCDE-35	463	-14,3	77	-16,9	465	-9,4	83	-11,1	484	-2,8	84	-12,8
Total UE	461	-16,8	79	-17,4	468	-11,2	85	-13,0	485	-4,6	88	-13,8
España	451	-23,0	63	-18,0	457	-15,7	73	-13,7	477	-7,4	71	-8,1
Alemania	465	-14,5	115	2,3	464	-11,0	112	0,2	486	-6,9	125	4,3
Italia	474	-7,3	79	-0,6	468	-3,5	79	-6,1	483	5,5	79	-8,3
Estonia	499	-11,8	68	-4,5	508	-2,1	76	-5,3	527	1,3	68	-8,3
Irlanda	500	-15,6	70	-5,0	480	-11,8	72	-1,2	500	-4,2	72	-5,6
Portugal	462	-14,6	80	-9,0	460	-12,0	99	-1,2	482	-2,7	92	-0,4
Países Bajos	441	-17,9	94	-9,4	483	-9,4	102	-4,3	485	-2,9	105	-5,4
Finlandia	474	-15,9	68	-16,5	469	-15,4	71	-12,4	504	-6,6	78	-11,5
Reino Unido	494	-0,2	64	-18,0	488	-1,4	87	0,3	511	11,7	80	-11,6
Suecia	466	-20,5	91	-18,0	464	-17,5	80	-19,2	485	-8,4	93	-19,9
Corea del Sur	501	-14,9	67	-20,9	522	-5,0	90	-7,1	526	-1,7	69	-17,5
Polonia	482	-7,2	77	-21,6	484	-4,8	81	-15,0	495	-4,1	82	-12,6
Francia	456	-17,5	91	-23,3	458	-16,3	94	-18,1	483	-3,8	100	-21,4

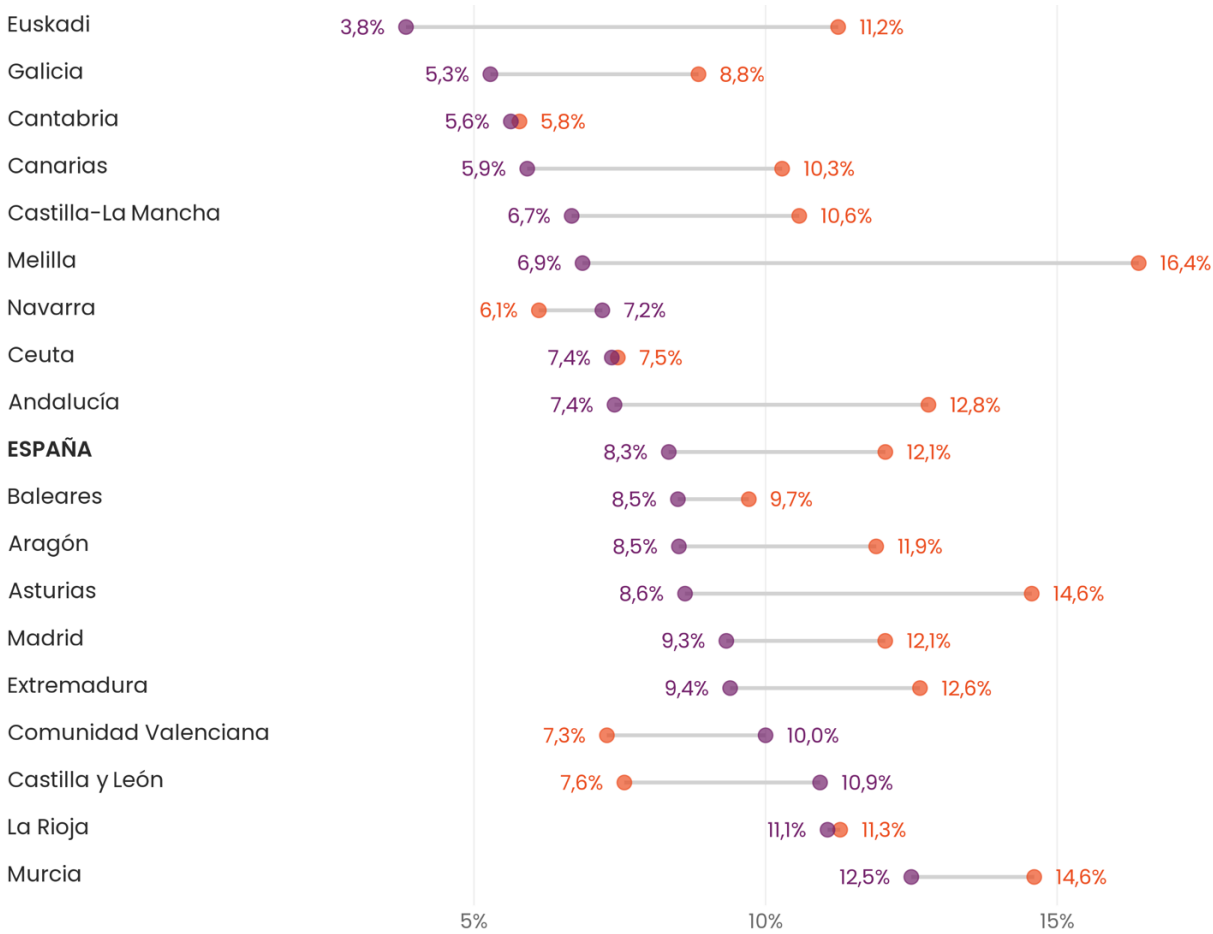
Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025. Media: todo el alumnado. Brecha Q4-Q1: diferencia entre el cuartil superior e inferior de ISEC, que sólo cubre al ~96 % con ISEC válido. Los cuartiles se calculan dentro de cada unidad, así que "Q1" no es el mismo nivel socioeconómico en todas. Δ = variación 2025-2022.

Tabla 2. Nivel en las tres competencias evaluadas en 2025, brecha entre el alumnado de mayor y menor nivel socioeconómico (Q4 vs. Q1), y variación temporal (2025 – 2022), por CC. AA.

Comunidad	Lectura				Matemáticas				Ciencias			
	2025		Brecha Q4-Q1		2025		Brecha Q4-Q1		2025		Brecha Q4-Q1	
	Media	Δ	Q4-Q1	Δ	Media	Δ	Q4-Q1	Δ	Media	Δ	Q4-Q1	Δ
España	451	-23,0	63	-18,0	457	-15,7	73	-13,7	477	-7,4	71	-8,1
Comunidad Valenciana	424	-58,2	69	8,2	435	-38,1	72	3,7	450	-32,7	75	9,5
Navarra	441	-37,0	64	4,9	462	-30,9	82	11,3	472	-16,7	74	13,5
Castilla y León	466	-31,7	64	0,1	472	-27,2	79	3,3	493	-13,6	72	7,2
Cantabria	461	-32,6	46	-5,5	470	-24,6	59	-0,8	490	-14,4	54	4,3
La Rioja	461	-25,8	74	-5,8	462	-30,5	78	-4,5	484	-15,6	81	0,3
Baleares	441	-30,7	59	-7,0	449	-22,2	67	-6,0	471	-8,6	67	-2,1
Aragón	461	-26,9	62	-13,1	462	-24,8	73	-4,8	482	-17,5	73	-4,4
Extremadura	451	-17,5	65	-13,8	454	-14,7	69	-7,7	473	-5,8	70	-4,6
Castilla-La Mancha	461	-6,6	53	-14,9	462	-1,2	66	-7,4	485	9,6	60	-9,9
Galicia	454	-31,8	51	-15,4	466	-20,9	61	-5,6	486	-20,0	55	-10,1
Madrid	469	-26,7	65	-16,0	477	-16,4	74	-17,5	495	-7,5	74	-6,1
Murcia	448	-20,6	72	-17,0	447	-15,9	82	-11,2	470	-11,4	79	-10,4
Andalucía	441	-20,1	62	-20,2	442	-15,5	67	-11,3	462	-11,7	68	-5,9
Euskadi	419	-47,2	47	-20,7	460	-22,0	60	-22,1	459	-21,0	58	-13,4
Asturias	471	-25,8	63	-22,7	469	-26,2	73	-20,7	492	-10,9	73	-10,3
Canarias	445	-18,0	53	-23,5	442	-4,7	57	-20,1	469	-3,1	56	-16,7

Además, ese porcentaje ha caído casi cuatro puntos en tres años, y lo ha hecho en la mayoría de las CC. AA. En 2022, el nivel socioeconómico explicaba el 12,1 % de la nota de lectura en España; en 2025, el 8,3 % (Gráfico 2). Las mayores reducciones se dan en Euskadi, que pasa del 11,2 % al 3,8 % y se convierte en el territorio donde el origen social pesa menos de toda España; le siguen Melilla, Asturias, Andalucía, Canarias, y Castilla-La Mancha. Solo tres territorios se mueven en dirección contraria: Castilla y León, la Comunidad Valenciana y Navarra. En 2025, Murcia (12,5 %), La Rioja (11,1%) y Castilla y León (10,9%) son las comunidades donde el origen social más condiciona la nota de lectura; Euskadi (3,8%), Galicia (5,3%), Cantabria (5,6%) y Canarias, donde menos.

Gráfico 2. Evolución (2022 – 2025) del % de la puntuación en lectura que se explica por el ISEC del alumnado | *Cuanto mayor es el porcentaje, menor es la equidad del sistema*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol. El porcentaje es el R2 de una regresión de la nota de lectura sobre el ISEC. La nota de cada estudiante es la media de los diez valores plausibles. Promediarlos proporciona una media insesgada, pero elimina parte del error de medida y comprime la distribución en torno a un 4% en cada cola. Como ese porcentaje es una proporción de la varianza total, el nivel puede quedar algo sobreestimado. Sin embargo, el sesgo es parecido en todos los países y olas, así que afecta al nivel y no a la comparación ni a la ordenación.

Leídos de manera aislada, estos datos indicarían que España es hoy más equitativa que hace tres años, una conclusión incompleta dada la magnitud de la caída de todos los grupos. El resto de este bloque explica por qué, y lo hace centrándose en la competencia lectora: es la

competencia en la que España más cae y, a la vez, aquella en la que más se estrecha la brecha socioeconómica y más baja el peso del origen social en la nota. Esta reducción de la brecha podría interpretarse como una mejora de la equidad relativa, pero debe considerarse junto con la evolución del rendimiento: el nivel de todo el alumnado, también el de menor ISEC, ha caído.

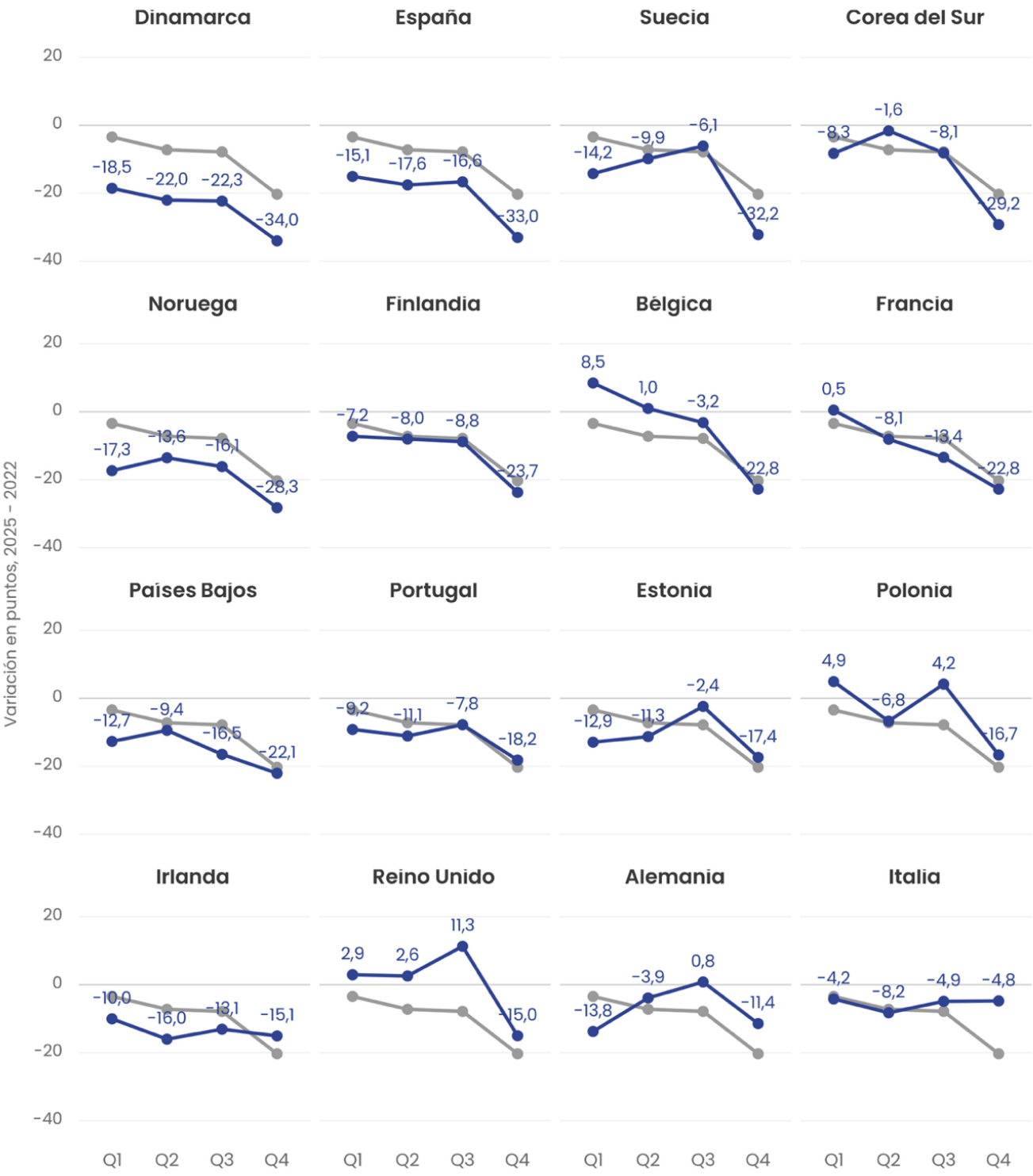
UNA BRECHA QUE SE CIERRA, PERO CONVERGIENDO A LA BAJA

El cuartil de mayor nivel socioeconómico pierde 33 puntos en lectura; el desfavorecido, 15. La caída española no se reparte por igual entre grupos sociales. El alumnado del cuartil con menor nivel socioeconómico (Q1) pierde 15,1 puntos entre 2022 y 2025; el de los dos cuartiles intermedios, 17,6 y 16,6; y el del cuarto con mayor nivel (Q4), 33,0. **La brecha Q4-Q1 se estrecha en unos 18 puntos, no porque mejore el rendimiento del alumnado de menor nivel socioeconómico, que también disminuye** (de hecho, pierde el equivalente a medio curso escolar), sino porque la caída es de aproximadamente el doble entre el alumnado de mayor nivel socioeconómico.

Que el alumnado de mayor ISEC caiga más no es una anomalía española: ha ocurrido en casi toda la OCDE. El Gráfico 3 compara a España con países del entorno. La caída del Q4 español (-33,0) es de las mayores, pero no es excepcional: Dinamarca pierde 34,0 puntos en su Q4, Suecia 32,2, Corea del Sur 29,2 y Noruega 28,3. Sin embargo, en buena parte de estos países la caída de Q4 convive con un cuartil bajo que aguanta o incluso mejora (Bélgica, Polonia, Reino Unido o Francia). En España, al igual que ocurre en Dinamarca, Noruega, y Países Bajos, cae la puntuación en lectura tanto del alumnado de Q1 como del alumnado de Q4; y de estos, es además el país que parte de un nivel inferior en ambos. Así, mientras algunos sistemas han conseguido proteger al alumnado más desfavorecido, España no parece haber protegido a ninguno.

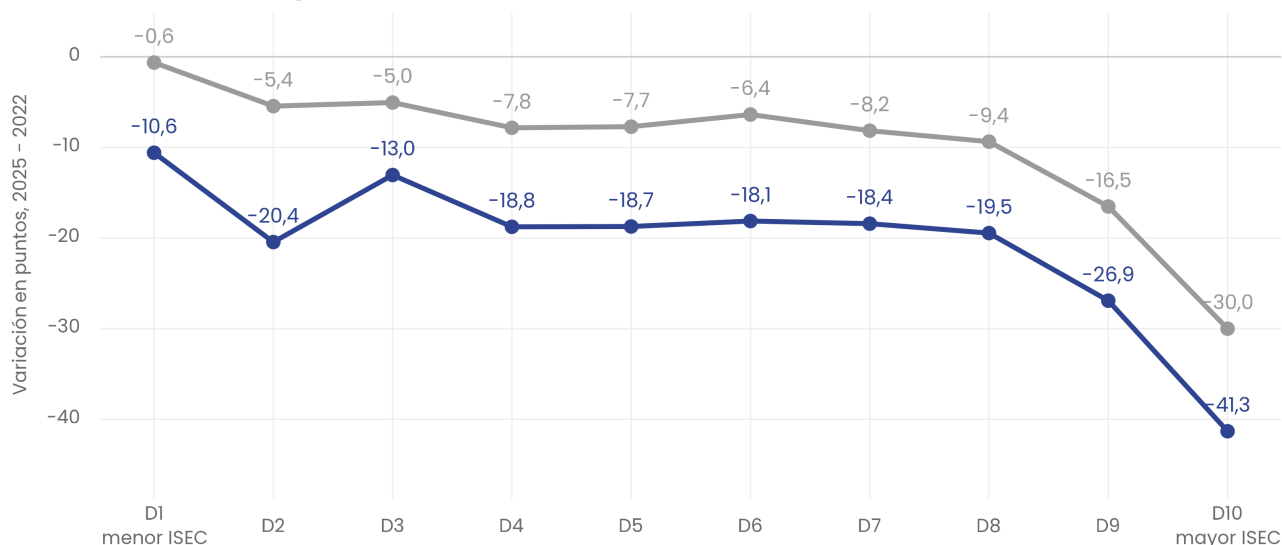
La caída no crece de forma gradual con el nivel socioeconómico: se dispara en el 10 % más favorecido. El Gráfico 4 afina la lupa y divide al alumnado en diez grupos, o deciles, en función de su nivel socioeconómico (D1 equivale al 10 % con menor nivel socioeconómico; D10, al 10 % con mayor nivel). Entre el segundo y el octavo decil la caída española se mueve en una banda estrecha, y solo se descuelga en los dos deciles más altos, con 26,9 puntos de caída en el D9 y 41,3 en el D10. La curva de la OCDE-35 tiene exactamente la misma forma, pero situada unos 12 puntos por encima, siendo la distancia estable. Que la caída se concentre en el alumnado más favorecido es, por tanto, un fenómeno internacional y, a la vez, inédito; **lo específicamente español es un exceso de caída que afecta por igual a todos los grupos.** Y el dato decisivo está en el extremo izquierdo del gráfico: mientras el decil más pobre de la OCDE-35 se mantiene prácticamente como en 2022 (-0,6 puntos), el decil más pobre en España pierde 10,6 puntos. Mientras el rendimiento del alumnado de menor nivel socioeconómico se mantiene prácticamente estable en la OCDE-35, en España cae.

Gráfico 3. Variación del rendimiento en lectura (2025 – 2022) por cuartil de nivel socioeconómico en España y países del entorno | Q1, menor ISEC; Q4, mayor ISEC.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.
 Los cuartiles del índice socioeconómico (ISEC) se calculan dentro de cada país y edición, de modo que el Q1 de un país y el de otro no corresponden al mismo nivel socioeconómico.

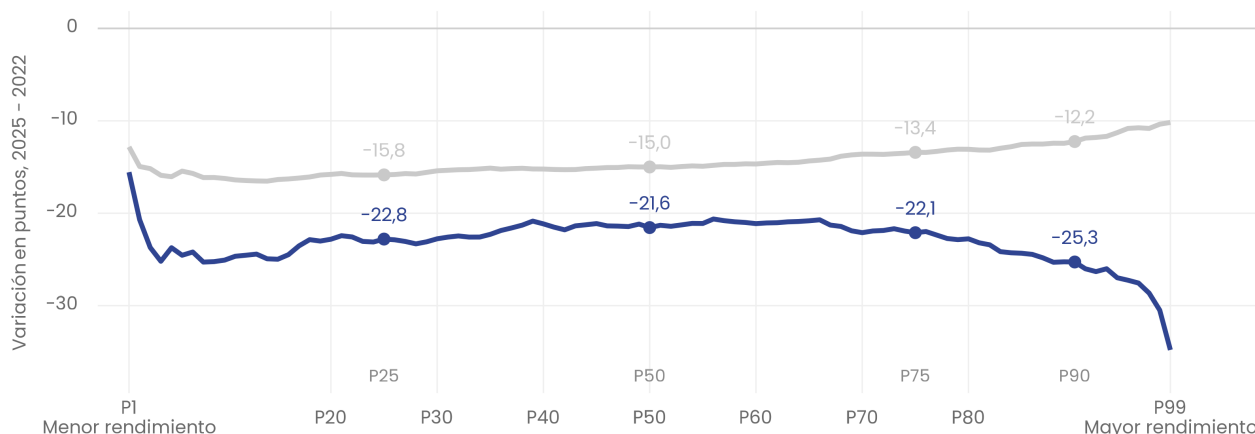
Gráfico 4. Variación del rendimiento en lectura (2025 – 2022) en cada decil de nivel socioeconómico, en **España** vs. la **OCDE-35**.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022–2025 | EsadeEcPol.

Ordenados por percentiles de resultados y no por origen social, aparece la segunda particularidad española: aquí también caen los mejores estudiantes. Los deciles del Gráfico 4 ordenaban al alumnado por el nivel socioeconómico de su familia; el Gráfico 5 lo ordena por sus resultados y muestra cuánto ha caído cada percentil de la distribución de resultados de lectura. Los dos ejes están relacionados, pero no son el mismo —solo cuatro de cada diez alumnos del cuartil socioeconómico alto llegan al cuartil superior de rendimiento—, y el cambio de eje revela algo muy interesante: en la OCDE, el 10 % con mejores resultados es el grupo que menos pierde, unos 12 puntos; es decir, en el conjunto de la OCDE han caído los alumnos de mayor nivel socioeconómico, pero no tanto los que tienen mejores resultados. En España la curva es casi plana en torno a los 22 puntos entre el percentil 10 y el 80 y se agudiza a partir del percentil 85, hasta los 25,3 puntos de caída en el P90 y unos 35 en el P99: es decir, caen todos, y algo más los que estaban arriba. En España, a diferencia de lo observado en el conjunto de la OCDE, la caída se intensifica no solo en quien viene de un nivel socioeconómico más alto: también entre el alumnado situado en los percentiles superiores de rendimiento.

Gráfico 5. Variación del rendimiento en lectura (2025 – 2022) en cada percentil de la distribución de resultados en lectura, en **España** vs. la **OCDE-35**.

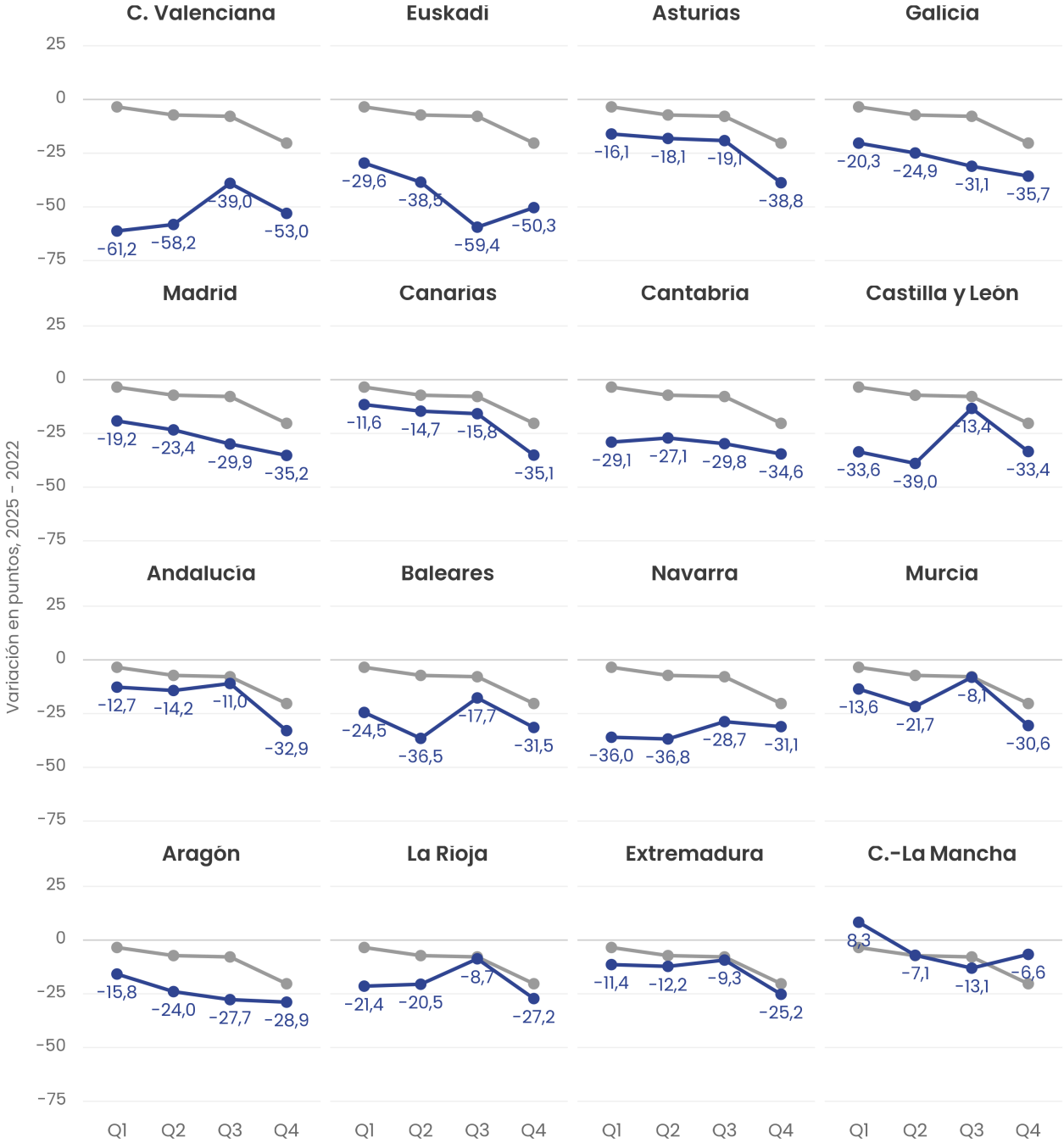


Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

Cuando bajamos al nivel autonómico, el rendimiento cae en todos los cuartiles de nivel socioeconómico en prácticamente todas las CCAA: solo una comunidad logra que su alumnado más desfavorecido mejore, y en la mayoría ha empeorado el de menor nivel socioeconómico. El Gráfico 6, que replica el análisis del Gráfico 3 por comunidades autónomas, muestra que en quince de las dieciséis pierden los cuatro cuartiles, y en todas ellas el cuartil alto pierde más que el de la OCDE-35, especialmente en la Comunidad Valenciana y en Euskadi, donde los resultados del Q4 caen 53,0 y 50,3 puntos respectivamente. En Euskadi, además, también cae, y lo hace con mayor intensidad, el alumnado del Q3 de nivel socioeconómico, en una magnitud de 60 puntos. La única excepción es Castilla-La Mancha, cuyo cuartil bajo socioeconómico mejora 8,3 puntos y cuyo cuartil alto pierde tres veces menos que el promedio internacional. Pero hay formas muy distintas de empeorar, y una de ellas puede traducirse al mismo tiempo en una mejora de los indicadores de equidad: cuando la caída del rendimiento es mayor entre el alumnado de mayor nivel socioeconómico. En unas comunidades la caída se concentra en el alumnado de mayor nivel socioeconómico (Q4) mientras el de menor nivel (Q1) se mantiene relativamente bien: Andalucía, Canarias, Extremadura y Murcia pierden entre 11 y 14 puntos en su Q1 y entre 25 y 35 en su Q4. En Asturias, Aragón, Madrid y Galicia también pierde más el alumnado de mayor nivel socioeconómico, pero la caída del Q1 es ya sustancial, de entre 16 y 20 puntos. Y en Euskadi, donde el cuartil alto pierde 50,3 puntos, el bajo pierde 29,6. El caso vasco muestra bien hasta dónde llega el problema: su brecha interna es hoy la menor de España, pero eso se debe a que su cuartil alto ha caído hasta los 446 puntos, la comunidad autónoma con menor rendimiento en lectura entre el alumnado de mayor nivel socioeconómico (Gráfico A1). Así, la brecha de todas estas comunidades se estrecha, pero todos los cuartiles empeoran y en varias de ellas el alumnado de menor nivel socioeconómico sufre también una caída considerable. En otras la pérdida es prácticamente igual en todos los cuartiles, como en Cantabria, Navarra o Castilla y León: ahí la brecha ni siquiera se mueve. Y en el caso opuesto está la Comunidad Valenciana, donde cae más el alumnado de menor nivel socioeconómico que el de mayor (61,2 frente a 53,0 puntos). Aquí la brecha se ensancha: su cuartil bajo pierde el triple

de lo que pierde el cuartil favorecido del conjunto de la OCDE. Así, este estrechamiento de la brecha, por sí solo, no implica una mejora sustantiva de la equidad.

Gráfico 6. Variación del rendimiento en lectura (2022 – 2025) por cuartil de nivel socioeconómico en España y CC. AA. | Comparando **cada comunidad** vs. el promedio de la **OCDE-35**.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

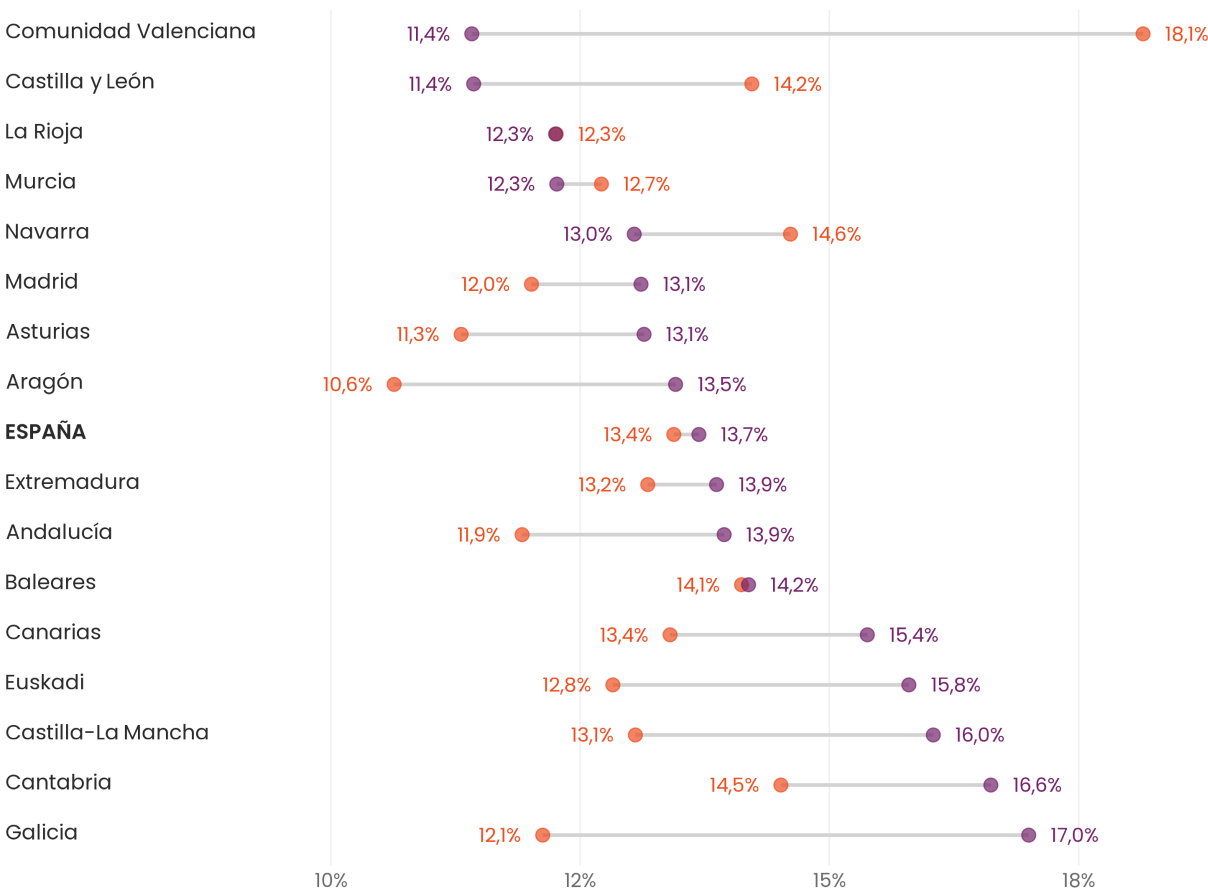
Los cuartiles del índice socioeconómico (ISEC) están calculados para cada CC. AA. Ceuta y Melilla no aparecen por muestra insuficiente (menos de 100 estudiantes en alguna de las celdas).

Queda una pregunta que la variación media de cada cuartil no responde: ¿el alumnado más vulnerable sigue teniendo las mismas posibilidades de llegar a unos resultados altos? El Gráfico 7 nos permite entender mejor la "movilidad ascendente" dentro de cada comunidad

autónoma; es decir, si el alumnado que parte de mayor desventaja socioeconómica (Q1 de ISEC) consigue situarse entre los mejores de su territorio (Q4 de resultados en lectura). Si el origen social no importara, lo lograría el 25 %; en España lo consigue el 13,7 % en 2025, prácticamente el mismo porcentaje que en 2022 (13,4 %). De nuevo, este indicador debe interpretarse teniendo en cuenta que una caída en el rendimiento del alumnado favorecido rebaja el listón y facilita mecánicamente que el desfavorecido lo alcance. Que este indicador suba no significa que este último haya mejorado.

El dato nacional esconde, sin embargo, trayectorias muy distintas: sube en Galicia (del 12,1 % al 17,0 % de estudiantes del Q1 de nivel socioeconómico que consiguen situarse entre el 25 % con mejor rendimiento), Castilla-La Mancha, Euskadi, Aragón, Canarias, Cantabria o Andalucía. Lo contrario ocurre con especial fuerza en la Comunidad Valenciana, donde el porcentaje de estudiantes resilientes cae del 18,1 % al 11,4 %; también en Castilla y León y Navarra. Como cabe esperar, son las tres comunidades del apartado anterior en las que el alumnado de menor nivel socioeconómico cayó tanto o más que el de mayor nivel. Es importante tener en cuenta que la mayor parte de estas diferencias temporales no son estadísticamente significativas debido a la escasa muestra de alumnado con bajo ISEC que alcanza el cuartil superior de rendimiento.

Gráfico 7. Alumnado de nivel socioeconómico bajo (Q1 de ISEC) que alcanza el cuartil superior de rendimiento en lectura | Comparando **2022** y **2025**.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.
 Los cuartiles del índice socioeconómico (ISEC) están calculados para cada CC. AA. Ceuta y Melilla no aparecen por muestra insuficiente (menos de 100 estudiantes en alguna de las celdas).

Donde sí se encuentran más diferencias es en el alumnado de mayor nivel socioeconómico que alcanza el rendimiento más alto. El Gráfico 8 presenta el indicador espejo, el porcentaje del cuartil socioeconómico alto de cada comunidad que se sitúa en el cuartil superior de rendimiento de su propio territorio. Como cabía esperar dados los hallazgos de esta sección, España pasa del 42,9 % al 38,3 %, y las caídas más fuertes se dan en Canarias (del 46,5 % al 36,3 %), Asturias (del 46,3 % al 39,1 %) y Madrid (del 41,6 % al 35,3 %), no siendo el resto de las diferencias significativas. Solo sube en la Comunidad Valenciana (del 36,2 % al 40,7 %) y Baleares, y se mantiene en Cantabria. Es decir, **la distancia entre el alumnado favorecido y el desfavorecido en el acceso a la excelencia se ha reducido en España, de 29,5 a 24,6 puntos porcentuales, pero no porque el segundo llegue más arriba, sino porque el primero ha dejado de hacerlo.**

Gráfico 8. Alumnado de nivel socioeconómico alto (Q4 de ISEC) que alcanza el cuartil superior de rendimiento en lectura | Comparando **2022** y **2025**.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

Los cuartiles del índice socioeconómico (ISEC) están calculados para cada CC. AA. Ceuta y Melilla no aparecen por muestra insuficiente (menos de 100 estudiantes en alguna de las celdas).

En definitiva, todos los indicadores de equidad que suelen mirarse mejoran en España entre 2022 y 2025: la brecha entre cuartiles se estrecha, el peso del origen social en la nota baja casi cuatro puntos y la distancia en el acceso a la excelencia se acorta cinco puntos porcentuales. Y los tres mejoran por la misma razón: porque el alumnado favorecido ha caído el doble que el resto. La propia OCDE señala que **un sistema solo gana equidad con el tiempo si su alumnado más**

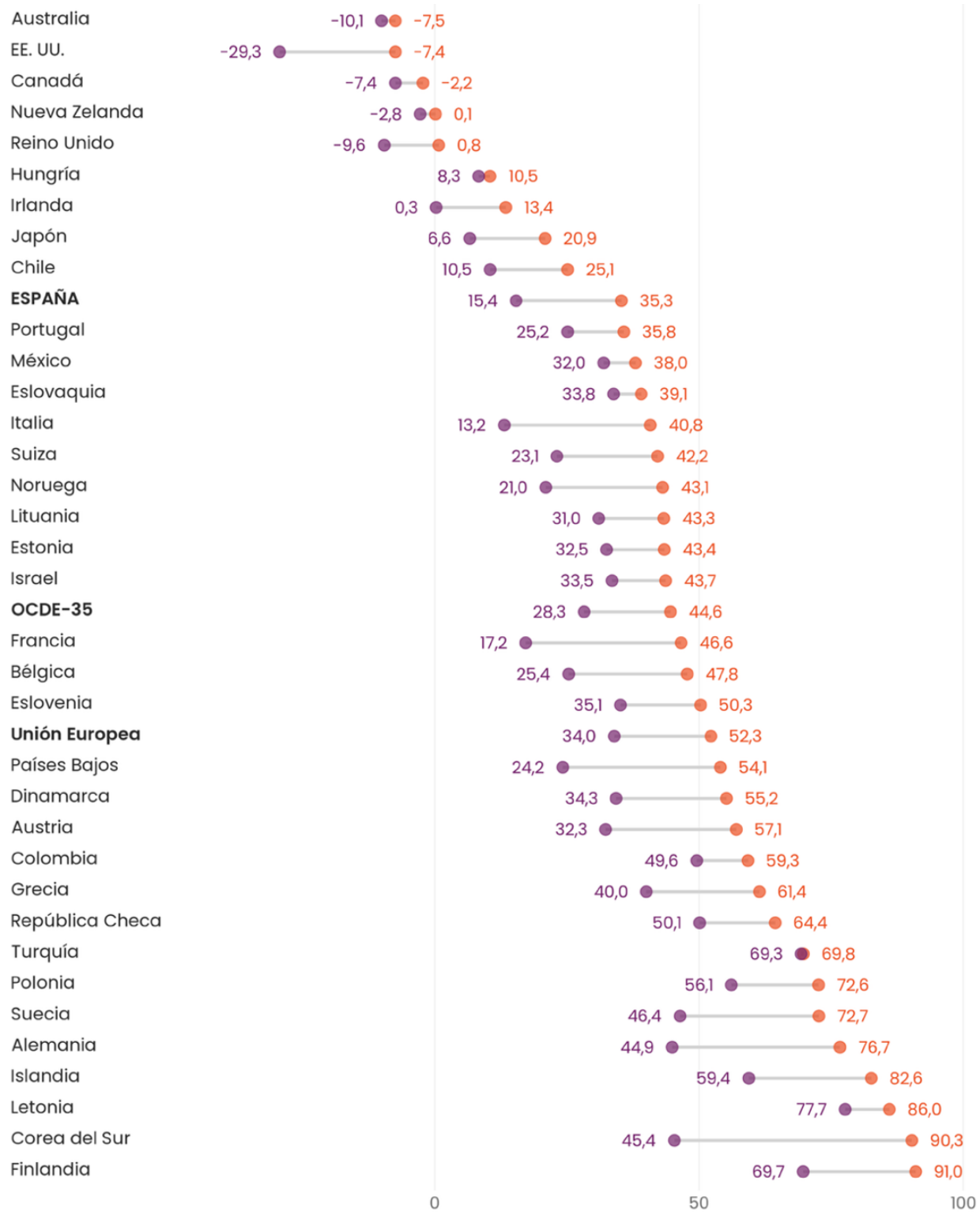
desfavorecido mejora tanto o más que el más favorecido. En España, en lectura, no ha mejorado ninguno de los dos.

3. Otros focos de equidad: el origen migrante

En España, el alumnado de origen migrante rinde 35 puntos menos que el nativo en lectura, una brecha menor que la de la mayoría de los países del entorno y que disminuye a más de la mitad al tener en cuenta el nivel socioeconómico. La presencia de alumnado de origen migrante en las aulas españolas ha crecido de forma apreciable en solo tres años: del 15% en 2022 al 20% en 2025, y el aumento se concentra en la primera generación, es decir, en el alumnado nacido fuera de España. El Gráfico 9 muestra, para cada país, la brecha total en el rendimiento en lectura y la brecha que queda al descontar el nivel socioeconómico. En otras palabras, **la diferencia que persiste entre alumnado nativo y migrante de familias con el mismo ISEC.** En España, la brecha total es de 35,3 puntos, por debajo del promedio de la OCDE-35 (44,6) y de la Unión Europea (52,3), y muy lejos de países como Finlandia (91,0), Corea del Sur (90,3), Alemania (76,7) o Suecia (72,7). Al descontar el nivel socioeconómico, la brecha española cae a 15,4 puntos, frente a 28,3 en la OCDE-35 y 34,0 en la UE: más de la mitad de la desventaja del alumnado migrante en España se explica por la situación socioeconómica de sus familias, mientras que en la OCDE-35 se explica algo más de un tercio. Es decir, en España la desventaja del alumnado migrante es, sobre todo, una desventaja de clase social.

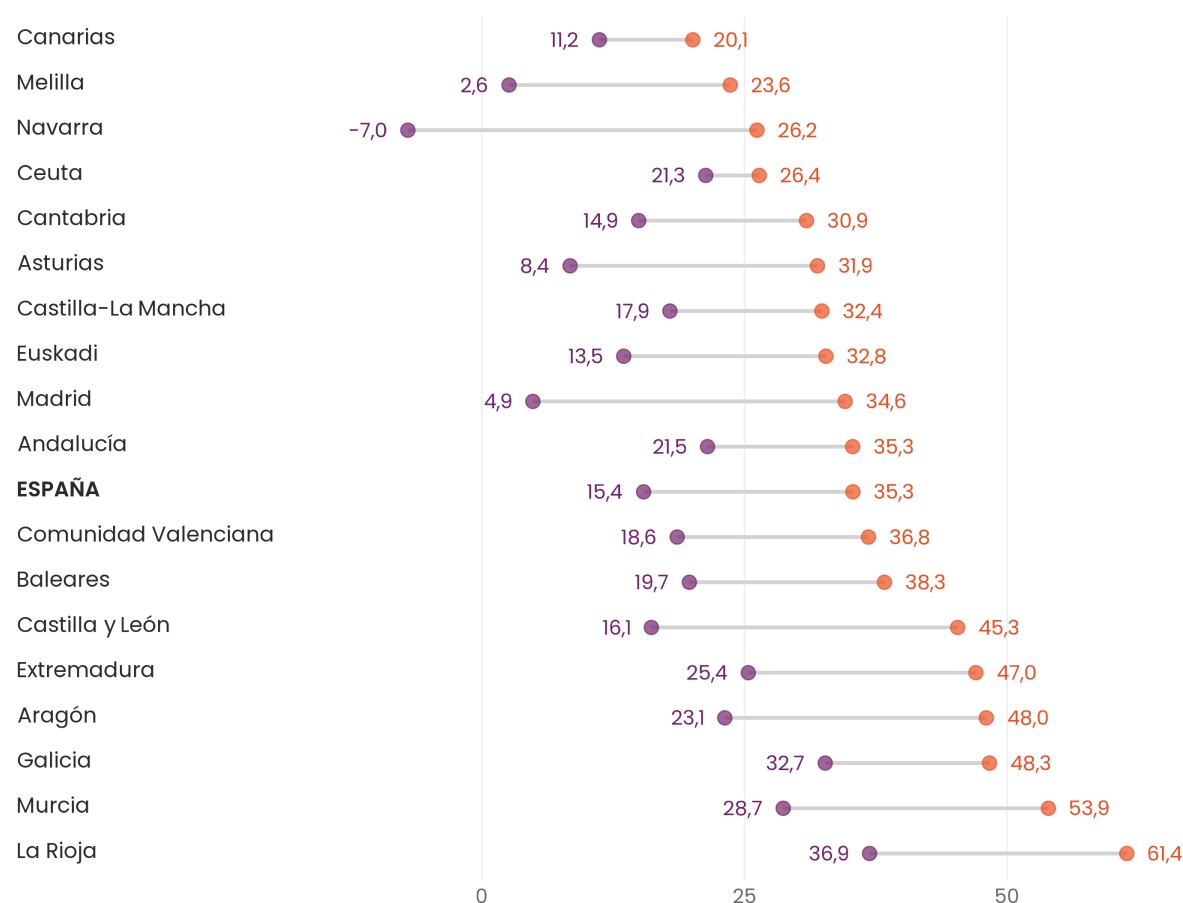
Por comunidades, la brecha total va de los 20 puntos de Canarias a los 61 de La Rioja, pero lo que varía de verdad es cuánto de esa distancia es socioeconómica. El Gráfico 10 repite el ejercicio por CC. AA. Las brechas totales más amplias se dan en La Rioja (61,4), Murcia (53,9), Galicia (48,3), Aragón (48,0), Extremadura (47,0) y Castilla y León (45,3), todas por encima del promedio de la OCDE-35; las menores, en Canarias (20,1), Melilla (23,6), Navarra (26,2) y Ceuta (26,4). Cuando se descuenta el nivel socioeconómico, el mapa cambia por completo. En Navarra el alumnado migrante rinde 7 puntos más que el nativo a igual ISEC; en Melilla, la brecha se reduce a 2,6 puntos, en Madrid a 4,9 y en Asturias a 8,4. En cambio, en La Rioja (36,9), Galicia (32,7), Murcia (28,7), Extremadura (25,4) y Aragón (23,1) la desventaja se mantiene amplia incluso entre alumnado de familias equivalentes. Andalucía es un caso intermedio revelador: su brecha total coincide con la media española (35,3) pero se reduce mucho menos al descontar el ISEC (21,5), lo que indica que allí el alumnado migrante presenta un rendimiento más bajo independiente de su ISEC.

Gráfico 9. Diferencia en la puntuación en lectura entre el alumnado de origen nativo y origen migrante, por país – 2025 | **Brecha total** y **descontando el nivel socioeconómico**.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.
Diferencia estimada mediante una regresión lineal de la nota de lectura sobre el origen del alumnado. La brecha neta añade el ISEC como variable de control que, por existencia de valores ausentes, modifica ligeramente la muestra.

Gráfico 10. Diferencia en la puntuación en lectura entre el alumnado de origen nativo y origen migrante, por CC. AA. – 2025 | **Brecha total y descontando el nivel socioeconómico.**



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

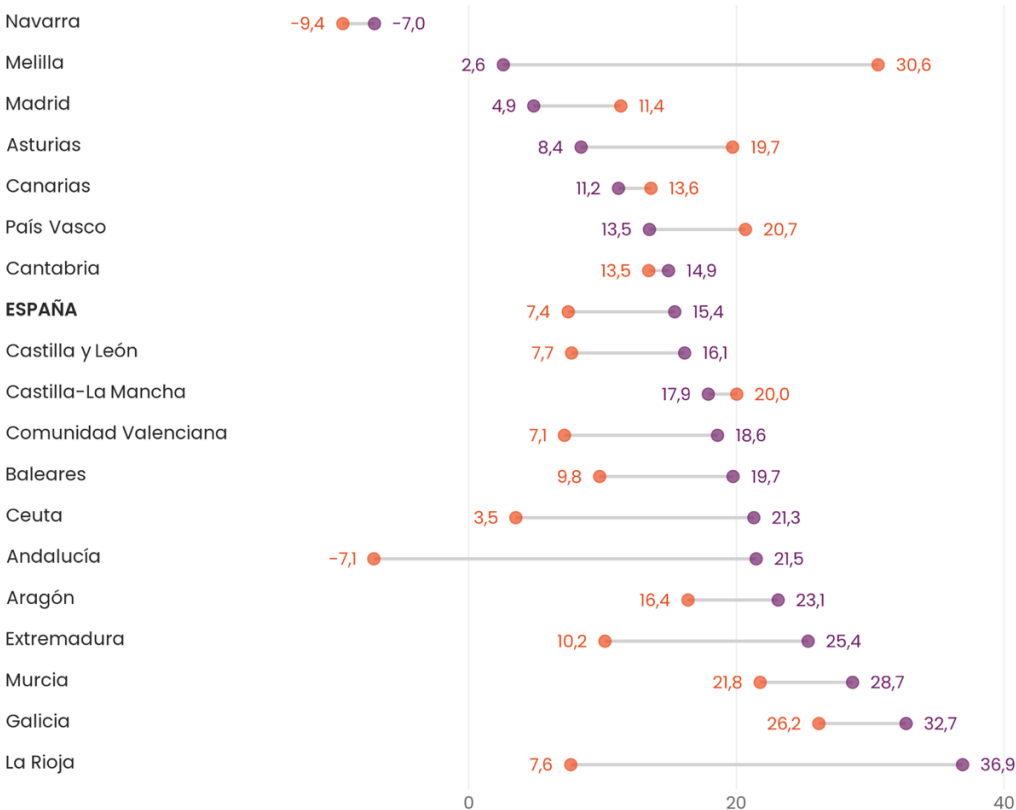
Diferencia estimada mediante una regresión lineal de la nota de lectura sobre el origen del alumnado. La brecha neta añade el ISEC como variable de control que, por existencia de valores ausentes, modifica ligeramente la muestra.

Que la brecha sea comparativamente pequeña no significa que se esté cerrando; de hecho, en tres años, la brecha se ha duplicado. El Gráfico 11 compara la brecha descontando el nivel socioeconómico en 2022 y en 2025. A igual ISEC, el alumnado de origen migrante ha perdido en lectura unos ocho puntos más que el nativo, y la diferencia aumenta en la mayoría de las CC. AA., siendo especialmente acusada en Andalucía, que pasa de -7,1 a 21,5 puntos (es decir, en 2022 su alumnado migrante rendía 7,1 puntos por encima del nativo a igual nivel socioeconómico y ahora rinde 21 puntos peor), La Rioja (de 7,6 a 36,9), Ceuta (de 3,5 a 21,3), la Comunidad Valenciana (de 7,1 a 18,6), Extremadura (de 10,2 a 25,4), Baleares (de 9,8 a 19,7) y Castilla y León (de 7,7 a 16,1). Esta diferencia en el rendimiento en lectura entre alumnado migrante y nativo solo se reduce en Melilla (de 30,6 a 2,6), Madrid (de 11,4 a 4,9), Asturias (de 19,7 a 8,4), Euskadi (de 20,7 a 13,5) y Canarias, en menor medida. Con todo, España sigue teniendo una brecha neta menor que la media de la OCDE-35. Este resultado matiza lo visto en el bloque anterior: allí observábamos que la caída en lectura afectaba a todos los grupos socioeconómicos, y aquí comprobamos que, dentro de cada uno de ellos, ha afectado algo más al alumnado de origen migrante.

Los datos por generación señalan que, mientras el alumnado nativo y el de segunda generación pierden en España prácticamente lo mismo (20,4 puntos y 19,8, respectivamente), el de primera generación pierde 26,2. En la OCDE-35 el patrón se invierte: allí quien más pierde es la segunda generación (17,0 frente a 13,5). La caída española se concentra, por tanto, en quien lleva menos tiempo en el sistema, un grupo que además ha ganado peso en las aulas en los últimos años.

Con todo, el cambio de composición del alumnado, tanto por su origen migrante como socioeconómico, no explica la caída de resultados en España. Una posible explicación de la evolución observada es que las aulas de 2025 presentan una composición distinta a las de 2022: hay más alumnado de origen migrante, más diversidad lingüística y familias con distinto nivel educativo y ocupacional. Para calibrar en qué medida estos cambios están asociados a la caída de resultados, el Gráfico 12 descompone la variación de lectura entre 2022 y 2025, separando la parte atribuible al cambio en las características del alumnado de la parte que queda cuando se mantiene la composición fija. El resultado es contundente: **Si en 2025 hubiera exactamente el mismo perfil de alumnado que en 2022, la caída habría sido prácticamente la misma:** 22,0 puntos en lugar de los 21,9 observados. Los cambios de composición se compensan entre sí —el aumento del alumnado de origen migrante resta 0,4 puntos y la diversidad lingüística 0,3, mientras que la mejora del estatus ocupacional de las familias suma 2,2 y el nivel educativo resta 1,4— y su efecto neto es prácticamente nulo. Lo mismo ocurre en los dos extremos de la distribución socioeconómica. No es que hoy haya en las aulas un alumnado distinto que puntúa menos: es alumnado con las mismas características que puntúa menos.

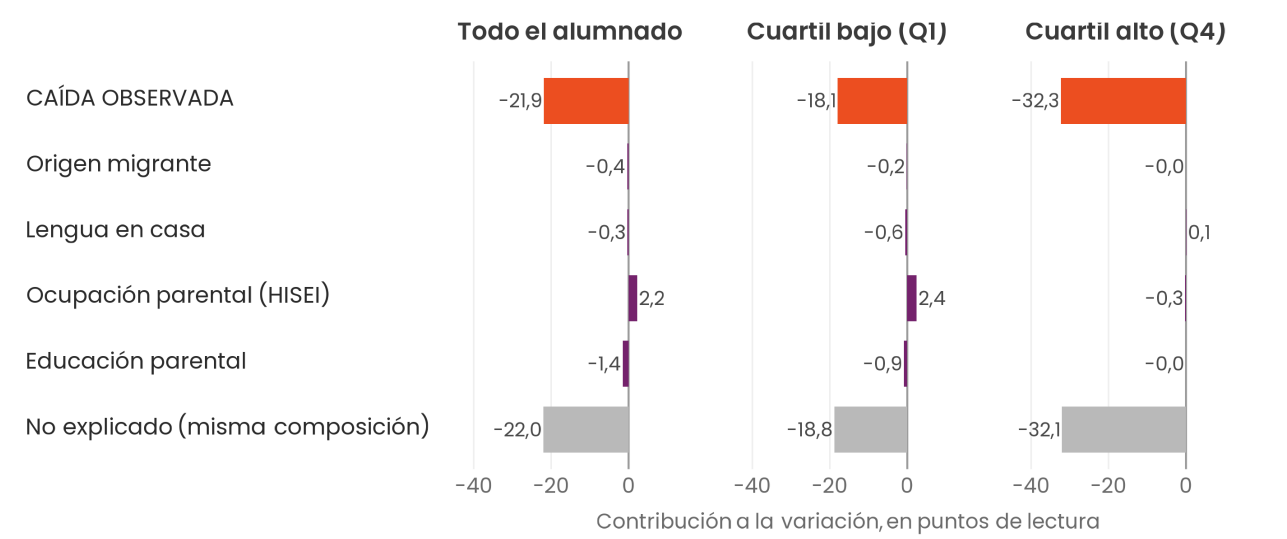
Gráfico 11. Evolución de la diferencia en la puntuación en lectura entre el alumnado de origen nativo y origen migrante descontando el nivel socioeconómico, por CC. AA. | **2022** vs. **2025**.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

Diferencia estimada mediante una regresión lineal de la nota de lectura sobre el origen del alumnado. La brecha neta añade el ISEC como variable de control que, por existencia de valores ausentes, modifica ligeramente la muestra.

Gráfico 12. Descomposición de Oaxaca-Blinder de la variación de la puntuación en lectura entre 2022 y 2025 | Puntos atribuibles al cambio de cada característica del alumnado



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

Cada barra morada es (cambio 22 – 25 de la característica) x (su relación con la nota estimada en 22): cuánto habría cambiado la media sólo porque cambió quien está en las aulas. La barra gris es la caída que queda con la composición fija: alumnado idéntico sobre el papel que puntúa menos.

Por último, cabe mencionar una dimensión que sí analizamos en informes anteriores (Cobrerros y Gortazar, 2023) y que en esta edición no exploramos: la brecha de género. La razón es que apenas se ha movido. En 2025 las chicas superan a los chicos en 25,8 puntos, prácticamente lo mismo que en 2022 (25,3), lo que sitúa a España entre los países con menor diferencia de la OCDE, cuyo promedio ha pasado de 24,8 a 30,2 puntos, y de la Unión Europea, de 26,6 a 33,4. Es decir, la ventaja de las chicas en lectura sigue siendo tan conocida como persistente, pero en España, a diferencia de lo que ocurre en la mayoría de países del entorno, no se ha ensanchado: chicos y chicas han perdido prácticamente lo mismo en estos tres años. Hemos preferido, por ello, centrar el análisis en aquellas dimensiones de la equidad que sí han experimentado cambios relevantes entre ambas ediciones. Es importante señalar que una parte relevante de las diferencias en resultados entre chicas y chicos podría explicarse por las percepciones, actitudes y estereotipos de género asociados a determinadas asignaturas, como una menor confianza en sus propias capacidades y una mayor ansiedad entre las alumnas, factores asociados con el rendimiento en esta competencia (Cobrerros, Galindo y Raigada, 2024), pese a los esfuerzos hechos en los últimos tiempos.

4. Desigualdades en la repetición de curso: la asignatura que sigue pendiente

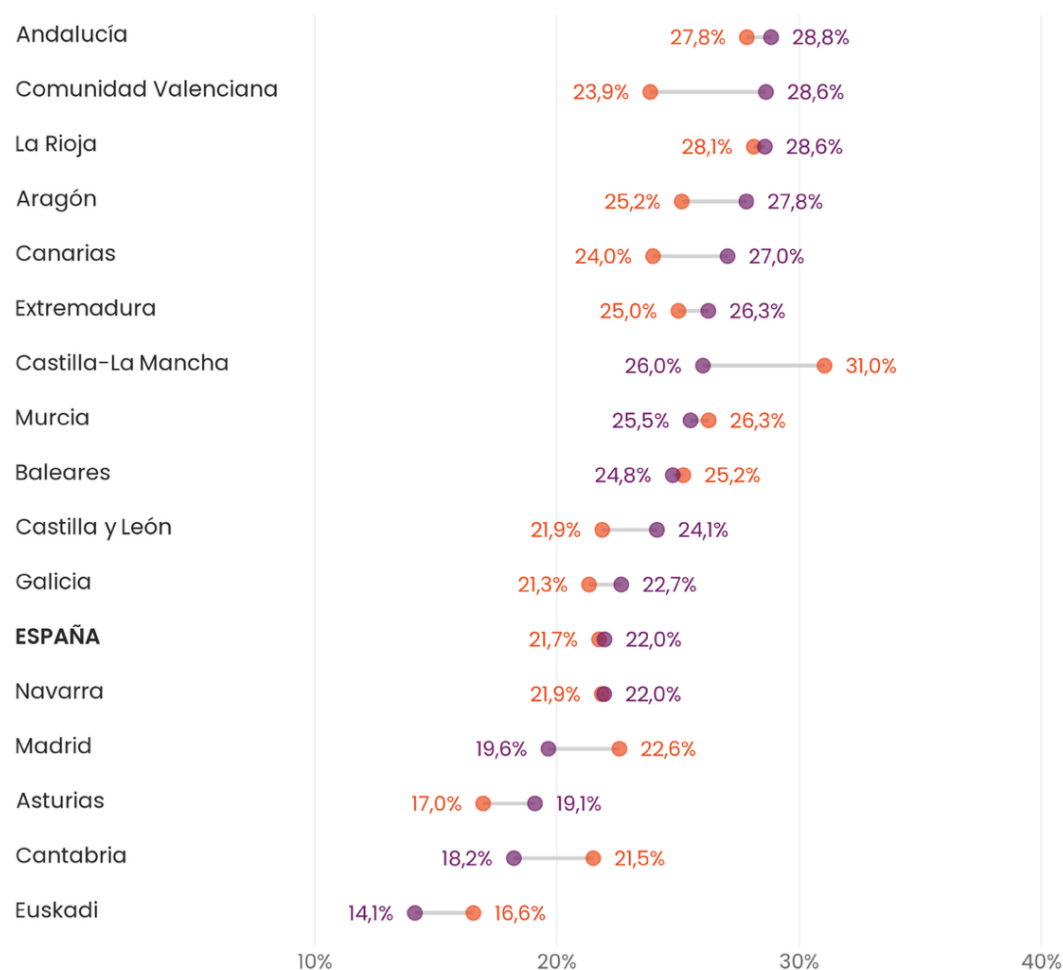
El aprendizaje no es el único resultado educativo que condiciona las oportunidades de una persona. En un país con una tasa de abandono escolar temprano todavía entre las más altas de la Unión Europea, la progresión por el sistema educativo es tanto o más determinante que las competencias para las posibilidades laborales y económicas posteriores. PISA no mide el nivel educativo alcanzado, pero sí un indicador fundamental del progreso escolar: la repetición de curso. Es especialmente relevante en España, uno de los países que más recurre a esta medida, porque repetir en secundaria, además de ser una medida de elevado coste, está directamente relacionado con no titular en la ESO y con abandonar prematuramente los estudios. Y como veremos, es, además, donde se observan mayores desigualdades asociadas al origen socioeconómico.

LA CAÍDA DE LA REPETICIÓN SE HA DETENIDO

Pese a que la LOMLOE convierte la repetición en una medida excepcional, la cifra no se ha movido: el 22 % del alumnado de 15 años ha repetido al menos un curso, igual que en 2022. La cohorte evaluada en 2025 es la primera que ha cursado prácticamente toda la ESO bajo la nueva ley y su desarrollo normativo, que restringen la repetición a supuestos excepcionales y refuerzan las medidas de refuerzo y apoyo como alternativa. El estancamiento sugiere, por tanto, que la reducción de 2018-2022 respondió a las medidas extraordinarias de promoción adoptadas durante la pandemia más que a un cambio duradero en las prácticas de los centros: retirada la excepción, la tasa vuelve a estabilizarse en niveles muy altos. Y son altos en cualquier término de comparación: España sigue siendo el tercer país de la OCDE con más repetición, solo por detrás de Colombia (38,7 %) y Bélgica (26,2 %), y con una tasa que más que duplica la de la OCDE-35 (9,8 %) y la de la Unión Europea (10,2 %).

La estabilidad del dato nacional contrasta con evoluciones de distinto signo entre comunidades autónomas (Gráfico 13). La repetición sube en diez de las dieciséis CC. AA.: de forma clara en la Comunidad Valenciana (del 23,9 % al 28,6 %, la mayor subida) y algo menos en Canarias, Aragón, Castilla y León, y Asturias. Y baja en seis, con Castilla-La Mancha a la cabeza (del 31,0 % al 26,0 %), seguida de Cantabria, Madrid, y Euskadi, que tiene el porcentaje de alumnado repetidor más bajo recogido en PISA (solo por encima de Cataluña, según datos oficiales), estando aun así lejos del promedio de la OCDE.

Gráfico 13. Alumnado (%) que ha repetido al menos un curso a los 15 años en **2022** vs. **2025**.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

Ceuta y Melilla presentan valores de 40,9% y 40,7%, respectivamente; se excluyen por potencial baja muestra.

DESIGUALDAD SOCIOECONÓMICA EN LA REPETICIÓN

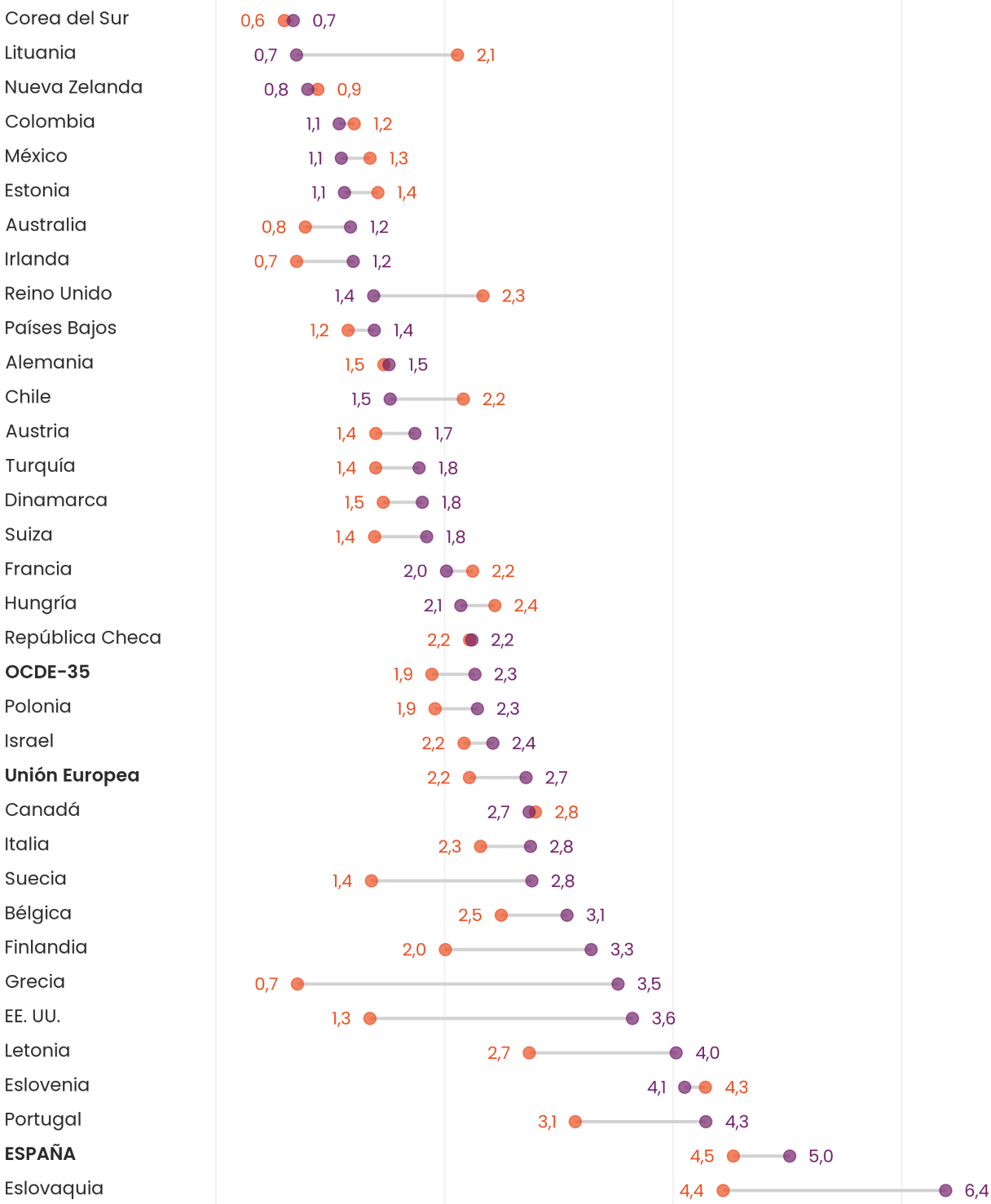
El alumnado de nivel socioeconómico alto repite en España prácticamente lo mismo que en la OCDE; el de menor ISEC, dos veces y media más. El cuartil socioeconómico alto español repite en torno al 7 %, prácticamente la misma tasa que su equivalente en la OCDE-35; el cuartil bajo repite el 40 %, frente al 16 % internacional (Gráfico A2 del anexo). Todo el exceso de repetición de España se concentra, por tanto, en la mitad inferior de la distribución socioeconómica. La combinación produce contrastes extremos precisamente en las comunidades con mejores resultados medios: en Madrid ha repetido casi uno de cada dos alumnos del cuartil bajo y uno de cada veinticinco del alto; en Navarra, el 46 % frente al 6 %; casi como en Castilla y León.

Pero lo decisivo es que, a igualdad de competencias, en España un estudiante de menor nivel socioeconómico (Q1) tiene cinco veces más probabilidades de haber repetido que uno de nivel socioeconómico alto (Q4); es decir, no solo se repite más, sino que se repite de forma selectiva según el origen socioeconómico del alumnado. Parte de la diferencia anterior refleja que el alumnado de menor ISEC obtiene resultados más bajos. La pregunta relevante para la equidad es otra, que PISA permite responder al evaluar competencias a los 15 años en vez de en un curso

concreto: entre dos estudiantes que tienen el mismo nivel competencial, ¿repite más el que viene de una familia con menos recursos? Para responderla estimamos cuánto más probable es haber repetido para un estudiante del cuartil socioeconómico bajo que para uno del alto con los mismos resultados en lectura y ciencias (Gráfico 14). En España la respuesta es 5 veces más probable, frente a 4,5 en 2022, 2,3 en la OCDE-35 y 2,7 en la Unión Europea. Solo Eslovaquia (6,4) presenta una cifra mayor. Y el contraste con países que también repiten mucho es elocuente: Bélgica se queda en 3,1, Italia en 2,8, Francia en 2,0, Alemania en 1,5 y Países Bajos en 1,4. **El problema español no es solo que se repita más, sino que la repetición se reproduce según la escala socioeconómica, incluso entre alumnado con resultados similares en lectura y ciencias.**

Todas las comunidades superan el promedio de la OCDE en cuanto a desigualdad en la repetición, y la desigualdad es mayor donde el rendimiento medio es más alto. El Gráfico 15 repite el ejercicio por CC. AA. y muestra su evolución desde 2022. Extremadura (2,2), Ceuta (2,6) y Canarias (3,8) son los únicos que se acercan al promedio internacional. En el extremo opuesto, Madrid alcanza un valor de 12,0, el más alto de España y el que más ha crecido en tres años (desde 8,3, en 2022): a igualdad de competencias, un alumno madrileño del cuartil socioeconómico bajo tiene doce veces más probabilidades de haber repetido que uno del alto. Le siguen Castilla y León (9,0, exactamente igual que en 2022), Navarra (8,0), Aragón (6,6, desde 4,8), La Rioja (6,4) y Baleares (5,7). El indicador crece además en la Comunidad Valenciana (de 2,5 a 4,0), Castilla-La Mancha (de 3,4 a 5,1), Galicia (de 3,8 a 4,9) y Cantabria, y se reduce con claridad en Murcia (de 12,2 a 4,6, aunque la magnitud del cambio y el tamaño de su muestra invitan a la cautela), Euskadi (de 5,7 a 4,0), Navarra, La Rioja y Baleares. En conjunto, la desigualdad en repetición a igual rendimiento crece en siete territorios y se reduce en ocho.

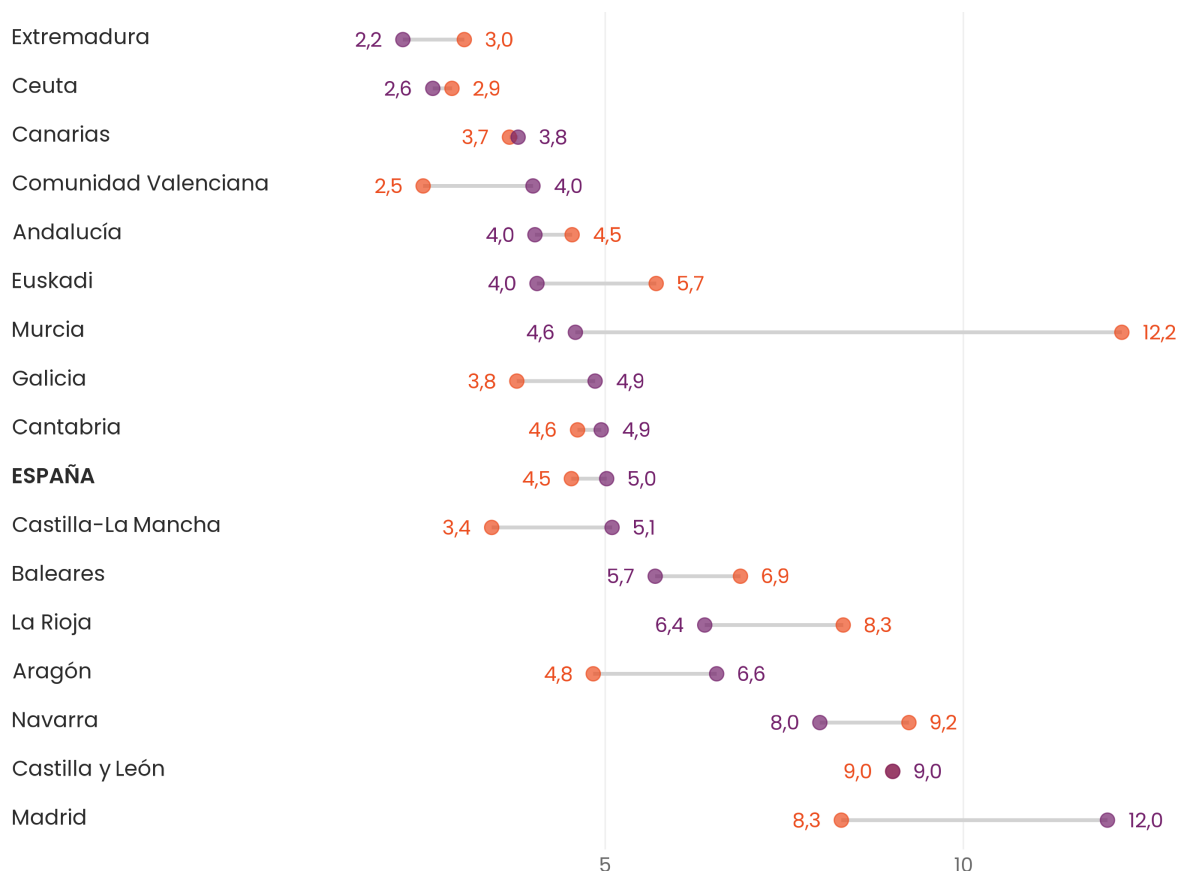
Gráfico 14. Cuánto más probable es repetir curso para el alumnado del 25% de menor nivel socioeconómico frente al alumnado del 25% de mayor nivel, por país. Evolución entre **2022** y **2025** | *A igualdad de competencias en lectura y ciencias.*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

Estimación de un modelo logístico cuya variable dependiente es haber repetido alguna vez y cuyas variables explicativas son el cuartil de ISEC (=1 si Q1; 0 si Q4) y los resultados en lectura y ciencias.

Gráfico 15. Cuánto más probable es repetir curso para el alumnado del 25% de menor nivel socioeconómico frente al alumnado del 25% de mayor nivel, por CC. AA. Evolución entre **2022** y **2025** | *A igualdad de competencias en lectura y ciencias.*



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

Estimación de un modelo logístico cuya variable dependiente es haber repetido alguna vez y cuyas variables explicativas son el cuartil de ISEC (=1 si Q1; 0 si Q4) y los resultados en lectura y ciencias.

DESIGUALDADES DE ORIGEN MIGRANTE EN LA REPETICIÓN

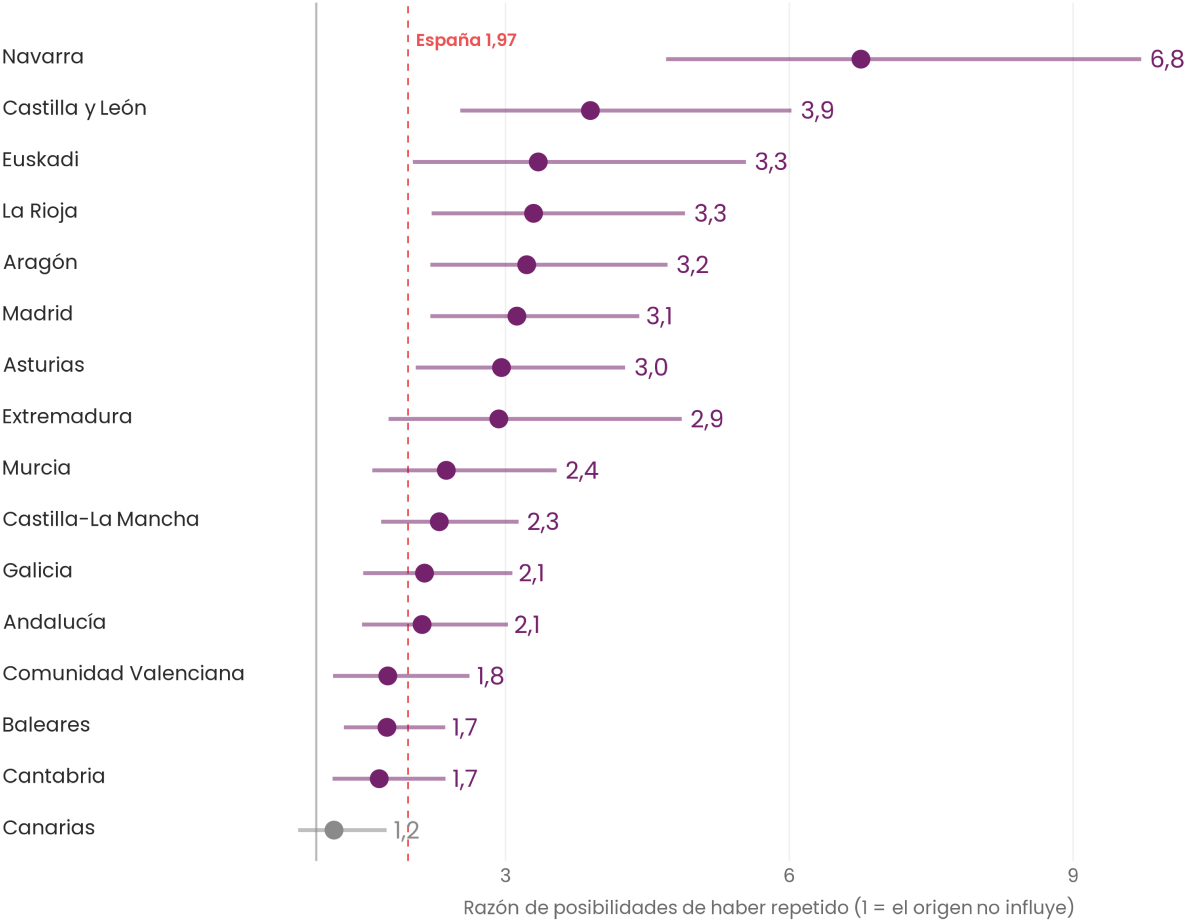
La desventaja del alumnado migrante en repetición, como en lectura, está estrechamente asociada al nivel socioeconómico. El alumnado de origen migrante en España tiene el doble de probabilidades de haber repetido que el nativo con las mismas competencias en lectura y ciencias (2,0 en 2025, frente a 1,9 en 2022), una cifra muy próxima a la de la OCDE-35 (1,8) y la Unión Europea (2,1), y lejos de países como Suecia (4,2), Eslovenia, Italia o la República Checa, donde la desventaja supera el triple. Al añadir el nivel socioeconómico al modelo, sin embargo, la desventaja española cae a 1,4, mientras que en la OCDE-35 apenas se mueve (de 1,8 a 1,7). Es la mayor reducción observada entre los países OCDE, y sitúa a España por debajo del promedio internacional en la diferencia ajustada.

Por comunidades, la diferencia va de 1,2 en Canarias a 6,8 en Navarra. El Gráfico 16 muestra, por CC. AA., la brecha en la tasa de repetición entre alumnado de origen migrante y nativo en 2025, descontando su nivel competencial. Un valor de 1 significaría que el origen no influye en absoluto; el 6,8 de Navarra, que allí un alumno de origen migrante tiene casi siete veces más riesgo de

haber repetido que un compañero nativo, con los mismos resultados en competencia lectora y científica. Junto a Navarra, superan con claridad la media española Castilla y León, Euskadi, La Rioja, Aragón, Madrid, y Asturias; por debajo quedan Canarias, Cantabria, Baleares y la Comunidad Valenciana, siendo la diferencia estadísticamente significativa en todas las comunidades menos en Canarias.

Así, parece claro que, si en aprendizaje los indicadores de equidad mejoran por las razones equivocadas, en repetición ni siquiera mejoran. España repite hoy tanto como en 2022 y más del doble que la OCDE, sin que el cambio normativo haya alterado la cifra. Repite, además, de forma desigual: el alumnado de mayor nivel socioeconómico repite lo mismo que en cualquier país de la OCDE y el de menor nivel dos veces y media más, y entre dos estudiantes con las mismas competencias sigue repitiendo cinco veces más el que viene de una familia con menos recursos. La desventaja del alumnado de origen migrante, por su parte, es sobre todo socioeconómica, aunque no desaparece del todo al tener en cuenta el origen social. Si en el bloque 2 veíamos que la brecha se estrechaba como consecuencia de una mayor caída del alumnado favorecido, aquí no hay ni siquiera eso: en repetición las desigualdades asociadas al nivel socioeconómico se siguen reproduciendo.

Gráfico 16. Cuánto más probable es repetir curso para el alumnado de origen migrante frente al de origen nativo, por CC. AA. | En 2025, a igualdad de competencias en lectura y ciencias.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

Estimación de un modelo logístico cuya variable dependiente es haber repetido alguna vez y cuyas variables explicativas son el origen migrante (=1 si inmigrante de 1ª o 2ª generación) y los resultados en lectura y ciencias. Las barras horizontales son los intervalos al 90% de confianza. Los errores estándar están agrupados por centro. Ceuta y Melilla son excluidas por muestra insuficiente.

5. Uso de dispositivos digitales e inteligencia artificial

El uso digital, tanto por razones de aprendizaje como de ocio, es una de las cuestiones que más afecta a la infancia, no solo por su impacto en el aprendizaje, como ha señalado la propia OCDE, sino también sobre su socialización, bienestar emocional y salud mental. Por ello, en este bloque describimos cómo ha cambiado el uso de dispositivos digitales entre el alumnado de 15 años y cómo se distribuye ese uso según el nivel socioeconómico de las familias. Hacerlo a partir de PISA exige una advertencia previa: la prueba no pregunta por «las pantallas» en general, sino por dispositivos concretos, en situaciones concretas y con usos distintos que no son intercambiables. Así, PISA recoge que no es lo mismo un ordenador de sobremesa que un teléfono móvil, ni usarlo dentro del centro o fuera de él, ni hacerlo para buscar información o para navegar por redes sociales. De hecho, entre 2022 y 2025 el uso de ordenadores y tabletas ha descendido mientras el del móvil aumentaba: dos fenómenos opuestos que conviven en los mismos datos. Conviene señalar, por último, que este bloque no pretende establecer relaciones entre el uso digital y los resultados de aprendizaje descritos en los bloques anteriores, algo que excede el objeto de este informe.

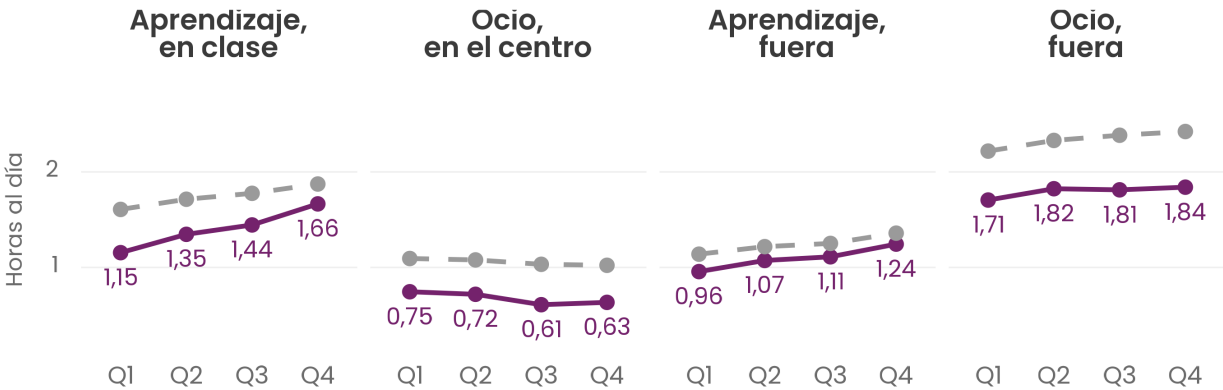
LO QUE NO SON SMARTPHONES: UN USO DESCENDENTE

El uso de ordenadores y tabletas para aprender crece con el nivel socioeconómico; el de ocio, no. El Gráfico 17 muestra las horas diarias de uso de ordenadores, tabletas, programas y herramientas digitales de aprendizaje por objetivo y situación de uso, así como por cuartil de ISEC, comparadas con la media de la OCDE-35. Se puede observar que la distancia entre España y la OCDE es mayor en el ocio fuera del centro, donde España se mueve entre 1,71 y 1,84 horas diarias frente a más de 2,2 en la OCDE, siendo también relevante en el aprendizaje en clase y en el ocio en el centro, donde España hace igualmente un menor uso. En cuanto a las diferencias en función del nivel socioeconómico del alumnado, se observa un gradiente más acusado cuando la finalidad es el aprendizaje, tanto dentro como fuera del centro, que también existe en la OCDE: el cuartil alto declara 1,66 horas diarias de uso en clase frente a 1,15 del bajo, y 1,24 frente a 0,96 fuera. En el ocio, en cambio, el gradiente es muy débil fuera del centro y se invierte dentro de él, donde son los cuartiles bajos los que declaran más horas (0,75 frente a 0,63).

El uso de estos dispositivos cae entre 2022 y 2025, pero no por igual: la reducción se concentra en el alumnado de mayor nivel socioeconómico. Las horas declaradas bajan en casi todas las situaciones y en los cuatro cuartiles, con una única excepción: el uso de dispositivos para ocio dentro del centro, que en España se mantiene prácticamente igual que en 2022, mientras que en la OCDE el descenso es algo mayor. En el resto de las situaciones la caída española oscila entre 0,15 y 0,43 horas diarias y, a diferencia de lo que ocurre en la OCDE-35, no se reparte de forma homogénea: es sistemáticamente mayor en los dos cuartiles socialmente más favorecidos. En el

aprendizaje en clase, por ejemplo, el cuartil bajo reduce 0,23 horas diarias y el alto 0,35; en el ocio fuera del centro, 0,33 y 0,43. Como el alumnado favorecido partía de un uso mayor en todas las situaciones salvo el ocio en el centro, el resultado es que el gradiente socioeconómico del uso de dispositivos se ha estrechado (Gráfico 18).

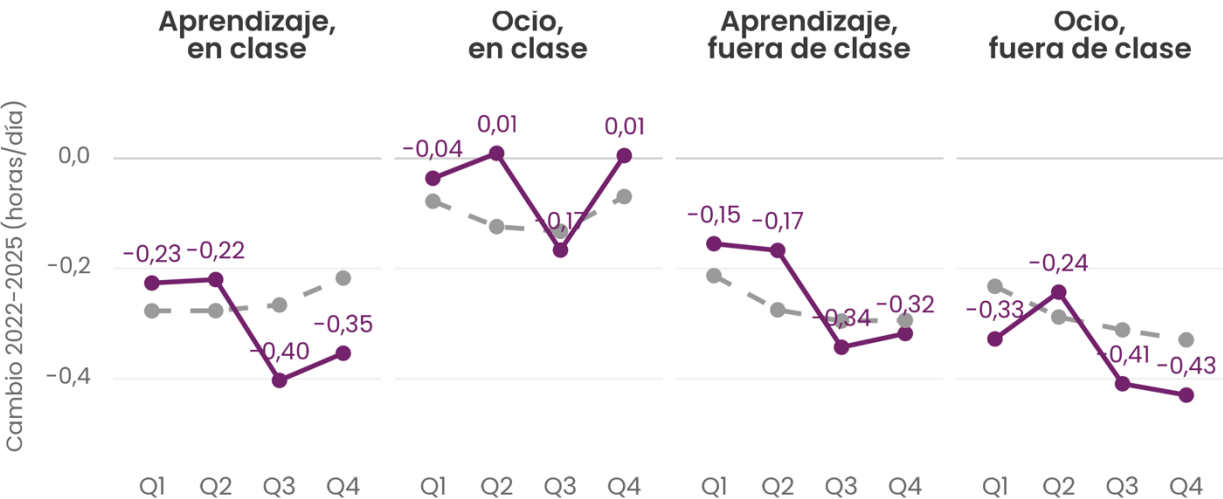
Gráfico 17. Horas diarias de uso de dispositivos por situación y cuartil de ISEC en **España** y el promedio de la **OCDE-35**



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2025 | EsadeEcPol.

Batería ST326 del cuestionario de alumnado, que pregunta cuántas horas al día se usan recursos digitales —ordenadores de sobremesa, portátiles, tabletas y programas y herramientas digitales de aprendizaje— en seis situaciones, con nueve tramos de respuesta de «ninguna» a «más de 7 horas»; las horas son el punto medio de cada tramo. La pregunta no menciona el teléfono móvil. «En el centro» suma las horas de aprendizaje en clase y las de tiempo libre en el centro; «fuera del centro», las de aprendizaje y tiempo libre antes y después de ir al centro. Ambas se refieren a días lectivos.

Gráfico 18. Cambio entre 2022 y 2025 en el número de horas diarias de uso de dispositivos por situación y cuartil de ISEC en **España** y el promedio de la **OCDE-35**.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

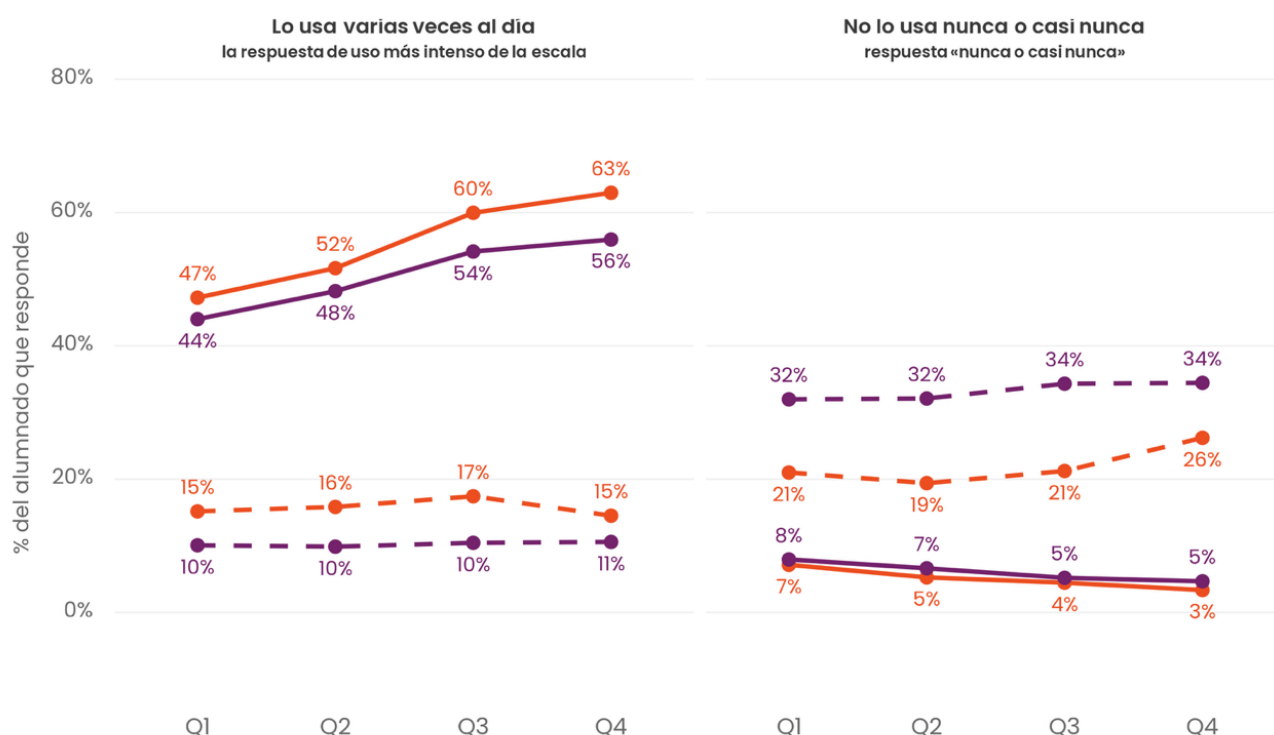
Batería ST326 del cuestionario de alumnado, que pregunta cuántas horas al día se usan recursos digitales —ordenadores de sobremesa, portátiles, tabletas y programas y herramientas digitales de aprendizaje— en seis situaciones, con nueve tramos de respuesta de «ninguna» a «más de 7 horas»; las horas son el punto medio de cada tramo. La pregunta no menciona el teléfono móvil. «En el centro» suma las horas de aprendizaje en clase y las de tiempo libre en el centro; «fuera del centro», las de aprendizaje y tiempo libre antes y después de ir al centro. Ambas se refieren a días lectivos.

DIFERENCIAS EN EL USO DE SMARTPHONES DENTRO Y FUERA DEL AULA

El uso intensivo del móvil ha caído entre 2022 y 2025 tanto dentro como fuera del centro en todos los cuartiles socioeconómicos. El Gráfico 19 muestra el porcentaje de alumnado que declara usar el teléfono móvil varias veces al día y el que declara no usarlo nunca o casi nunca. Dentro del centro, el uso intensivo baja de en torno al 15-17 % al 10-11 %, y la caída se produce por igual en los cuatro cuartiles. Por el contrario, aumenta sustancialmente el porcentaje de estudiantes que declara no usarlo nunca en el centro, especialmente entre los de menor nivel socioeconómico. Esto es coherente con la generalización, particularmente entre 2023 y 2024, de las normativas autonómicas que restringen o prohíben el uso del móvil en los centros educativos. Fuera del centro el uso es mucho más intensivo y también desciende, aunque menos: del 47 % al 44 % en el cuartil bajo y del 63 % al 56 % en el alto. Ahí el gradiente socioeconómico es claro: el alumnado de familias con más recursos usa más el móvil fuera del centro, y quienes no lo usan nunca son una minoría residual, entre el 5 % y el 8 %.

En cuanto a las diferencias por CC. AA., la caída de uso del móvil dentro del centro se produce en casi todas por igual, siendo ligeramente mayor en Canarias y Baleares y menor en La Rioja y Euskadi, que presenta en 2025 el uso más alto (15%).

Gráfico 19. Uso del teléfono móvil fuera (—) y dentro (.....) del centro educativo, por cuartil de ISEC, en 2022 y 2025.



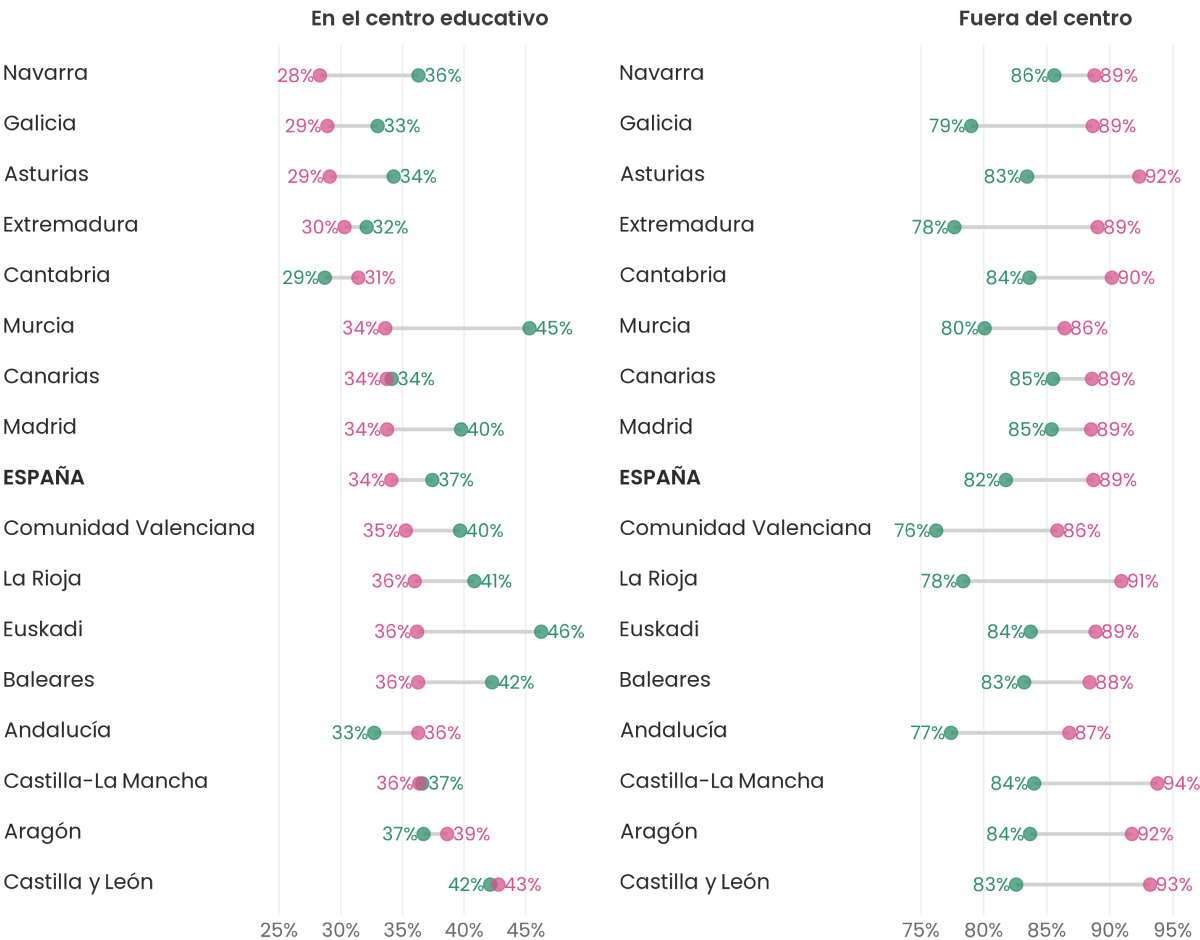
Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

Ítems IC170Q02JA e IC171Q02JA del cuestionario de tecnologías de la información: «en este curso, ¿con qué frecuencia has usado los siguientes recursos digitales en el centro / fuera del centro?», para el ítem «teléfono móvil con acceso a Internet». El enunciado dice «en el centro» y no «en el aula», de modo que incluye también pasillos, patio y recreo. Es la única pregunta de PISA que se refiere explícitamente al móvil. En el panel izquierdo se muestra solo la respuesta «varias veces al día», el escalón más alto de la escala, y en el derecho solo «nunca o casi nunca»: no son complementarias, porque quedan fuera las categorías intermedias. Los porcentajes se calculan sobre quien responde, no sobre el total.

En la mayoría de las comunidades autónomas, el alumnado de mayor nivel socioeconómico usa más el teléfono móvil fuera del centro; dentro de él, el patrón se invierte, pero las diferencias rara vez son estadísticamente significativas. El Gráfico 20 desglosa el uso semanal — por disponibilidad de muestra, no es diario— del teléfono móvil por cuartil de ISEC dentro de cada comunidad. En el conjunto de España, dentro del centro lo declara el 37 % del cuartil bajo frente al 34 % del alto, y la diferencia a favor del cuartil bajo es más marcada en Euskadi (46 % frente a 36 %), Murcia (45 % frente a 34 %) y Navarra (36 % frente a 28 %), siendo también considerable en Madrid y la Comunidad Valenciana, aunque no estadísticamente significativa. Sin embargo, en Cantabria, Andalucía y Castilla y León ocurre lo contrario y en Canarias no hay diferencia. Fuera del centro, en cambio, el uso es casi universal en ambos grupos (89 % y 82 % en el conjunto de España) y el alumnado del cuartil alto declara un uso mayor en todas las comunidades sin excepción.

Además, cabe destacar que, entre el alumnado del cuartil socioeconómico más bajo, el 41,3% declara sentirse mal si no puede conectarse a Internet, frente al 35,6% del cuartil más alto: una diferencia significativa de 5,7 p. p., que destaca que las brechas socioeconómicas no se dan solo en uso, sino también en factores emocionales relacionados con el mismo.

Gráfico 20. Uso del teléfono móvil dentro y fuera del centro (semanal o más) para el alumnado de **menor (Q1)** y **mayor (Q4)** nivel socioeconómico, por CC. AA. – 2025



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2022-2025 | EsadeEcPol.

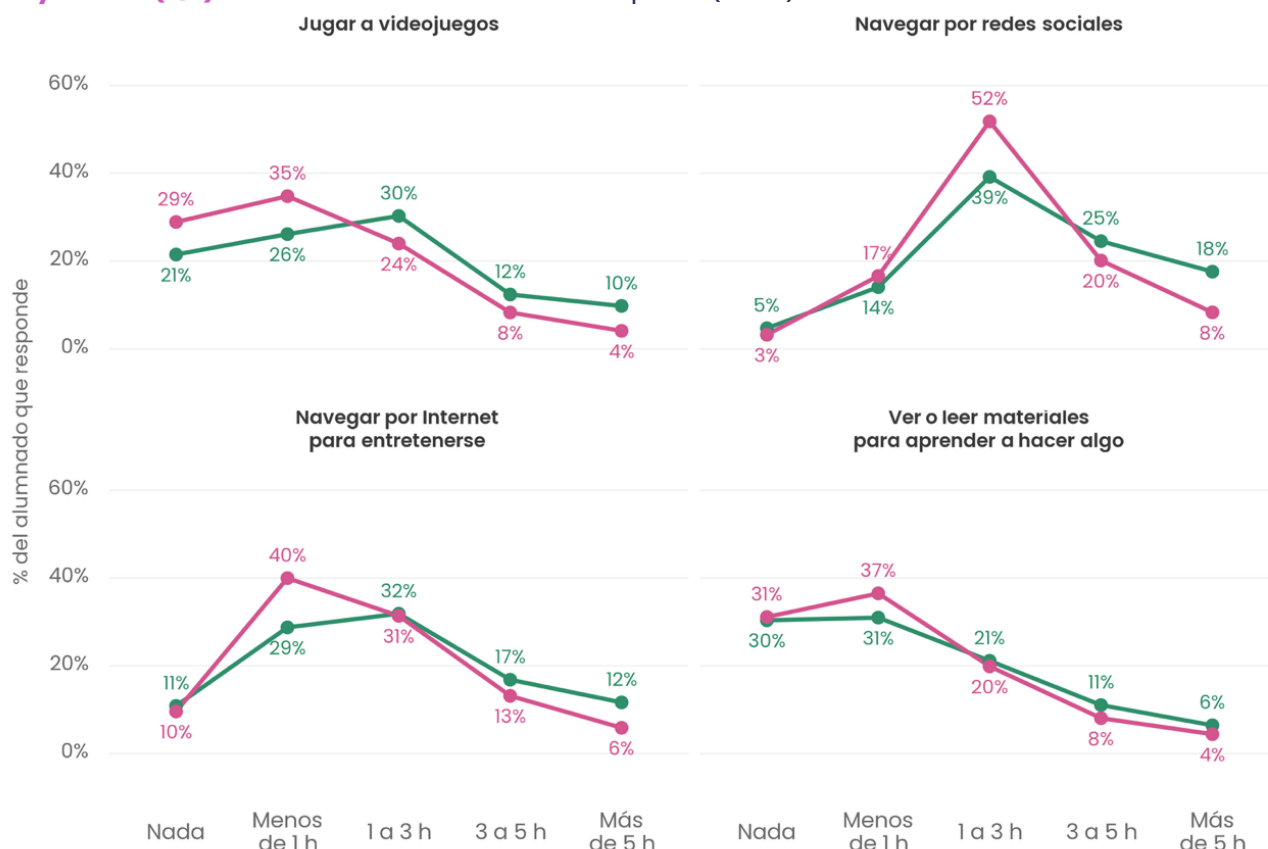
Ítems IC170Q02JA e IC171Q02JA del cuestionario de tecnologías de la información: «en este curso, ¿con qué frecuencia has usado los siguientes recursos digitales en el centro / fuera del centro?», para el ítem «teléfono móvil con acceso a Internet». El enunciado dice «en el centro» y no «en el aula», de modo que recoge también pasillos, patio y recreo. Se muestra el uso semanal o más, que suma las tres respuestas de uso más regular de la escala: «una o dos veces por semana», «todos o casi todos los días» y «varias veces al día». La celda más pequeña de las representadas tiene 263 respuestas, y ninguna comunidad queda por debajo de 100. Ceuta y Melilla no aparecen por muestra insuficiente.

OCIO DIGITAL: QUÉ HACEN LOS ESTUDIANTES CON LAS PANTALLAS

Las redes sociales son la actividad de ocio digital más extendida, y España se comporta como el promedio de la OCDE en las cuatro actividades analizadas. PISA pregunta por el tiempo diario dedicado a distintas actividades de ocio digital en un día normal entre semana. La distribución es muy similar a la de la OCDE-35 en las cuatro: el 46 % del alumnado español dedica entre una y tres horas diarias a navegar por redes sociales —la actividad más intensiva—, frente al 32 % que dedica ese mismo tiempo a navegar por Internet para entretenerse, el 28 % a jugar a videojuegos y el 21 % a ver o leer materiales para aprender a hacer algo. En cuanto a la evolución de estas conductas, entre 2022 y 2025 los cambios son modestos y de signo distinto según la actividad. Gana peso el tramo intermedio en redes sociales (+4,2 puntos porcentuales en la categoría de una a tres horas) y el tramo bajo en navegación por Internet (+5,6 puntos en «menos de una hora»), mientras que pierden peso los tramos más intensivos de navegación (–3,1 puntos en «tres a cinco horas» y –2,6 en «más de cinco horas»).

Por nivel socioeconómico, el gradiente del ocio digital se invierte respecto al del uso para aprendizaje: el alumnado de menor nivel socioeconómico dedica más tiempo a las pantallas de ocio. El Gráfico 21 desglosa esas cuatro actividades por cuartil de ISEC. El patrón es consistente en todas ellas: el cuartil alto se concentra en los tramos de uso bajo y el cuartil bajo, en los intensivos. El 35 % del alumnado del cuartil alto juega a videojuegos menos de una hora al día, frente al 26 % del cuartil bajo, y el 40 % navega por Internet para entretenerse menos de una hora, frente al 29 %. En el extremo opuesto, el cuartil bajo duplica al alto en todas las actividades de ocio puro entre quienes dedican más de cinco horas diarias: el 10 % frente al 4 % en videojuegos, el 18 % frente al 8 % en redes sociales y el 12 % frente al 6 % en navegación por Internet. Las redes sociales son la actividad más extendida en ambos grupos, aunque de forma distinta: el cuartil alto se agrupa en el tramo de una a tres horas (52 % frente al 39 % del bajo), mientras que el bajo se distribuye hacia los tramos superiores. La única excepción es leer para aprender a hacer algo, donde las diferencias entre cuartiles son mínimas. El contraste con el apartado 5.1 es nítido: el alumnado de familias con más recursos usa más los dispositivos para aprender y menos para entretenerse, mientras que en el de familias con menos recursos ocurre lo contrario.

Gráfico 21. Tiempo diario de ocio digital entre semana para el alumnado de **menor ISEC (Q1)** y **mayor ISEC (Q4)** en función de la actividad – España (2025).



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2025 | EsadeEcPol.

Ítem IC177: «en un día normal entre semana, ¿cuánto tiempo dedicas a las siguientes actividades de ocio?». Cada panel es una actividad y las cinco categorías suman 100 dentro de cada panel y serie. Se muestran cuatro de las siete actividades de la batería, y solo las referidas a días entre semana. Los dos tramos más altos de la escala original se agregan en «más de 5 h».

USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL, DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

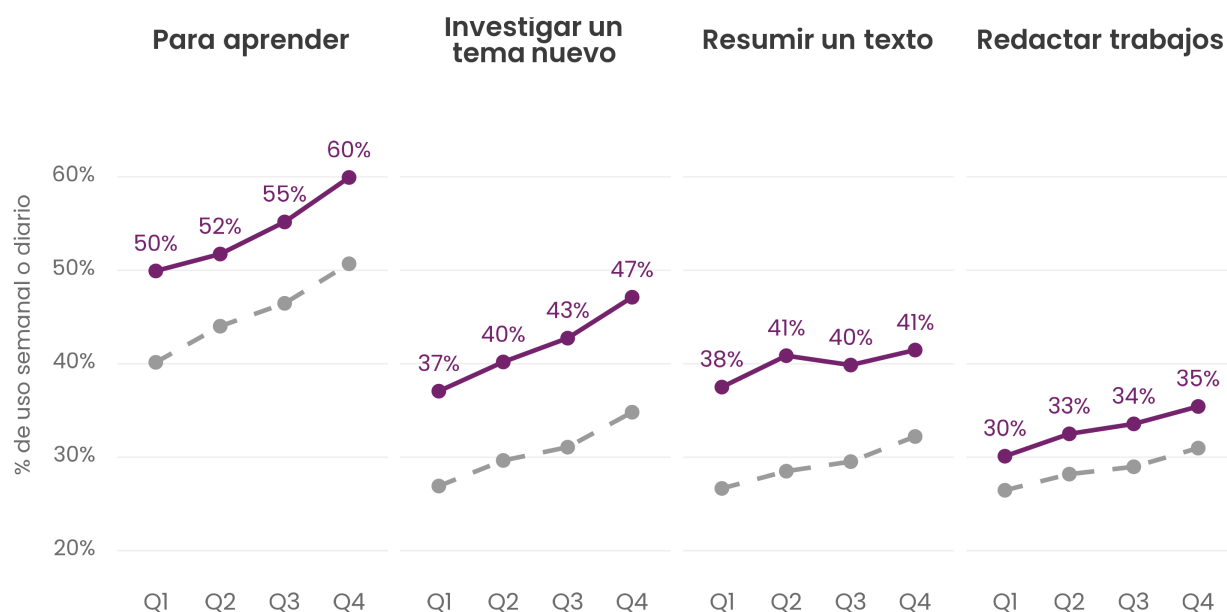
Por primera vez, en esta edición PISA preguntó al alumnado por su uso de chatbots de inteligencia artificial generativa para tareas de aprendizaje. Se distingue entre cuatro tipos de uso, sin diferenciar si se hace dentro o fuera del aula: (i) resumir textos que el alumno debe leer; (ii) llevar a cabo investigación preliminar sobre un tema nuevo; (iii) elaborar textos para tareas y deberes; y (iv) recibir ayuda para aprender. Son sobre todo la primera (resumir) y la tercera (elaborar textos) las que podrían estar suponiendo un menor esfuerzo cognitivo y aprendizaje, de acuerdo con el informe de PISA 2025 de la OCDE recién publicado (OCDE, 2026).

Una primera mirada internacional muestra que el alumnado español usa la inteligencia artificial para leer y escribir más que el promedio de la OCDE. El 46 % declara hacerlo al menos una vez por semana, nueve puntos por encima del promedio OCDE-35 (37 %) y de la Unión Europea, y solo por detrás de Turquía (49 %), Colombia, Polonia y Suiza. En el extremo opuesto se sitúan Japón (19 %), Irlanda (23 %), Reino Unido (24 %) y Finlandia (25 %). Conviene tomar esta comparación con cautela, porque el enunciado de la versión española no acota la pregunta al ámbito escolar, como sí hace la internacional, lo que puede inflar las cifras españolas.

El uso crece con el nivel socioeconómico en las cuatro tareas, pero con pendientes muy distintas. El Gráfico 22 desagrega esos usos por cuartiles de ISEC y los compara con la media de la OCDE-35 y de la UE-27. El uso más extendido es el de la IA para aprender (entre el 50 % y el 60 % del alumnado según el cuartil), seguido del uso para investigar un tema nuevo (del 37 % al 47 %) y para resumir textos (del 38 % al 41 %); redactar trabajos es la tarea menos frecuente (del 30 % al 35 %). En las cuatro, la línea española queda claramente por encima de la OCDE y la UE, que se comportan de forma prácticamente idéntica entre sí.

El gradiente socioeconómico es pronunciado en los usos que complementan el trabajo del alumno —para aprender, del 50 % en Q1 al 60 % en Q4, y para investigar, del 37 % en Q1 al 47 % en Q4— y mucho más plano precisamente en los dos que pueden sustituirlo: redactar trabajos va del 30 % al 35 % y resumir textos apenas se mueve, del 38 % al 41 %. Dicho de otro modo, **delegar la lectura o la escritura en un chatbot está igual de extendido en todos los grupos sociales, mientras que usarlo como apoyo para estudiar es más frecuente entre el alumnado con más recursos.** El mismo patrón se observa en la OCDE y en la UE: lo que distingue a España no es la desigualdad en el uso, sino su nivel general.

Gráfico 22. Uso intensivo (semanal) de chatbots de IA, por finalidad y cuartil de nivel socioeconómico, en **España** vs. **OCDE-35**



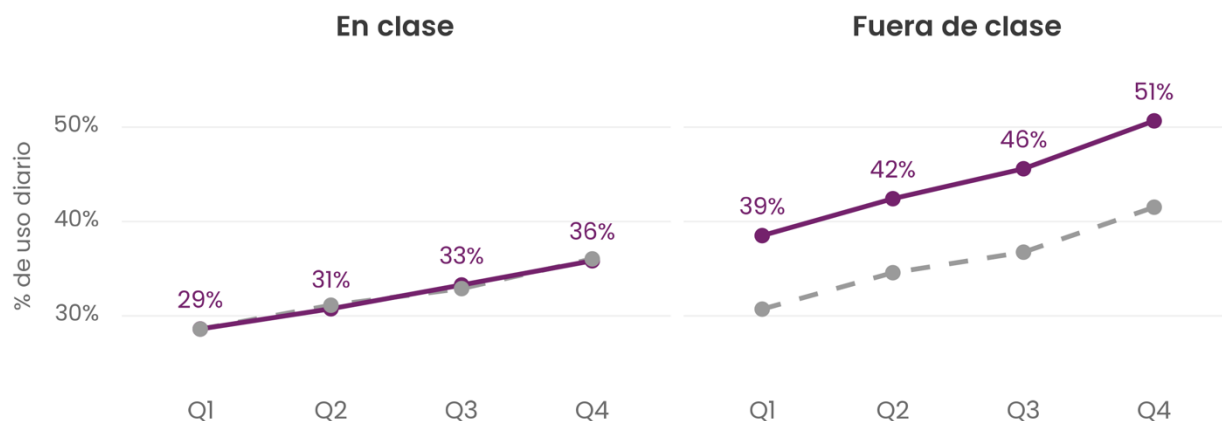
Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2025 | EsadeEcPol.

En la versión española el enunciado no especifica “para tus trabajos escolares”, que sí aparece en el enunciado de la versión internacional.

La diferencia por origen socioeconómico es mayor fuera del aula que dentro de ella. El Gráfico 23 distingue, para el uso diario de herramientas de IA, entre lo que ocurre en clase y lo que ocurre fuera. Dentro del aula, el uso es más bajo y la distancia entre grupos sociales es de siete puntos porcentuales (del 29 % en el cuartil bajo al 36 % en el alto); fuera, el uso es sensiblemente mayor y la distancia se amplía a doce puntos (del 39 % en Q1 al 51 % en Q4). Es decir, el aula homogeneiza

—el uso está más igualado porque en buena medida lo pauta el centro— y es en el tiempo propio donde el nivel socioeconómico marca diferencias. España, además, se sitúa muy por encima del promedio de la OCDE-35 en el uso fuera de clase para todos los cuartiles socioeconómicos.

Gráfico 23. Alumnado que usa herramientas de IA a diario, en clase y fuera – en **España** vs. **OCDE**.

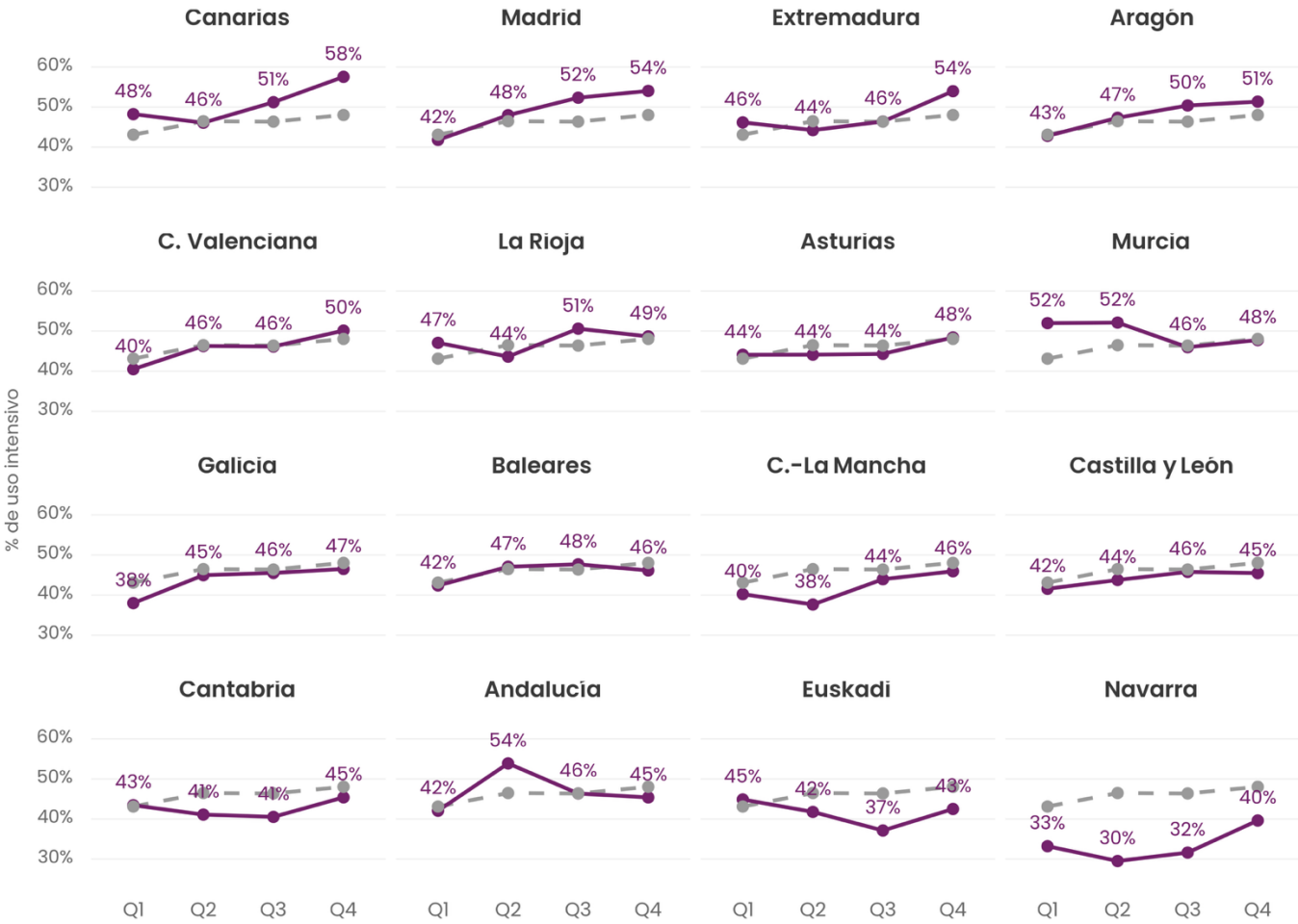


Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2025 | EsadeEcPol.

El gradiente socioeconómico se mantiene en la mayoría de las comunidades, pero no en todas.

Como muestra el Gráfico 24, en Canarias, Madrid, Extremadura, Aragón, la Comunidad Valenciana, Galicia y Castilla y León el uso crece con el nivel socioeconómico, igual que en el conjunto de España, y en algunos casos con más pendiente que la media nacional: en Canarias la diferencia entre el cuartil alto y el bajo es de diez puntos porcentuales y en Madrid de doce. En cambio, en Murcia y en Euskadi el patrón se invierte y son los cuartiles bajos los que declaran un uso mayor de inteligencia artificial —en Murcia, cuatro puntos más que su cuartil alto—, mientras que en Asturias, Baleares, Cantabria y Andalucía las diferencias entre grupos sociales son pequeñas o irregulares. Con todo, las diferencias territoriales deben interpretarse con cautela: salvo Navarra, que se sitúa claramente por debajo del resto, todas las comunidades se concentran en una banda estrecha en torno a la media española. Además, el reducido tamaño de algunas celdas resultantes dada la muestra de PISA limita la precisión de las estimaciones, especialmente cuando las diferencias entre cuartiles son de pocos puntos porcentuales.

Gráfico 24. Uso semanal de IA para resumir textos y redactar trabajos, por CC. AA. y cuartil de ISEC – **CC. AA.** vs. **media de España** en 2025.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2025 | EsadeEcPol.

En la versión española el enunciado no especifica “para tus trabajos escolares”, que sí aparece en el enunciado de la versión internacional. Ceuta y Melilla son excluidas por muestra insuficiente.

ⁱ 2022 es la primera edición de PISA que incluye el indicador de seguridad alimentaria y de estatus socioeconómico subjetivo. Por ende, existe cierta divergencia entre el ISEC de 2018 y 2022 por mera construcción (consultar PISA 2022, Technical Report)

ⁱⁱ Número de televisores, coches, habitaciones con baño, teléfonos con acceso a internet, ordenadores, tabletas, libros electrónicos, instrumentos musicales.

ⁱⁱⁱ Disponibilidad de un escritorio para estudiar, habitación propia, ordenador para fines educativos, *softwares* educativos, acceso a internet, libros de literatura clásica, libros de poesía, obras de arte, libros de apoyo escolar, diccionario, libros de arte, música o diseño y 3 ítems específicos de cada país (variables dicotómicas, con respuesta sí o no).

Referencias

De Lafuente, D. y Vega-Bayo, A. (2023). Meritocracia y Educación: movilidad social y desigualdad de oportunidades. *Fundación COTEC*.

OECD (2023), "Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España", OECD, No. 71, *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/9bc3285d-es>.

Fundación Europea Sociedad y Educación (2023). Mapa del Abandono Educativo en España. *Informe General*.

Gortazar, L. (2019). ¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades? *Información Comercial Española Revista de Economía*, (910).

Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401.

Micklewright, J., Schnepf, S. V., & Silva, P. N. (2012). Peer effects and measurement error: The impact of sampling variation in school survey data (evidence from PISA). *Economics of Education review*, 31(6), 1136-1142.

OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

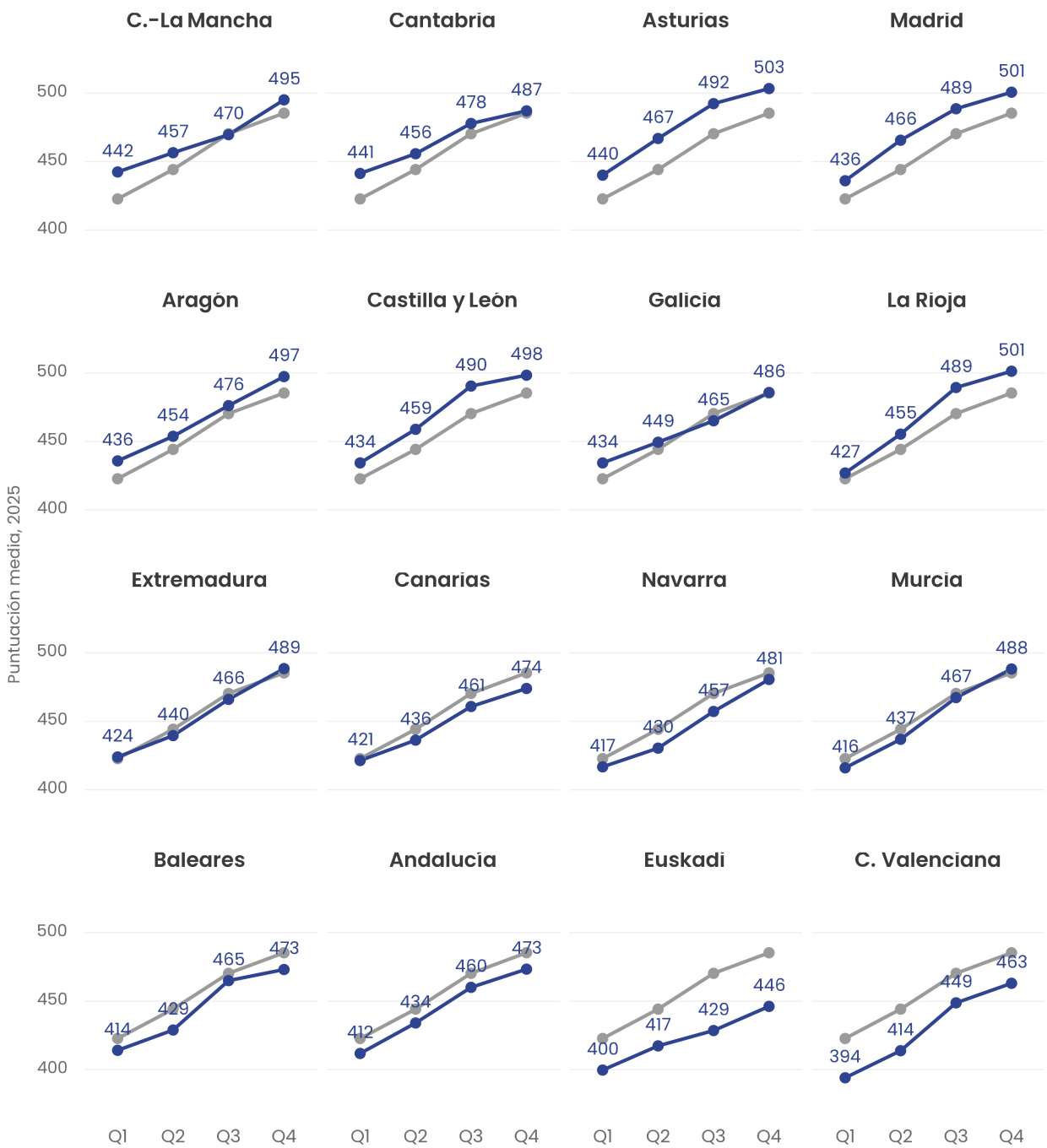
OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

OECD (2023), "Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España", OECD, No. 71, *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/9bc3285d-es>

OECD (2026), PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students, PISA, *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/73451bc5-en>.

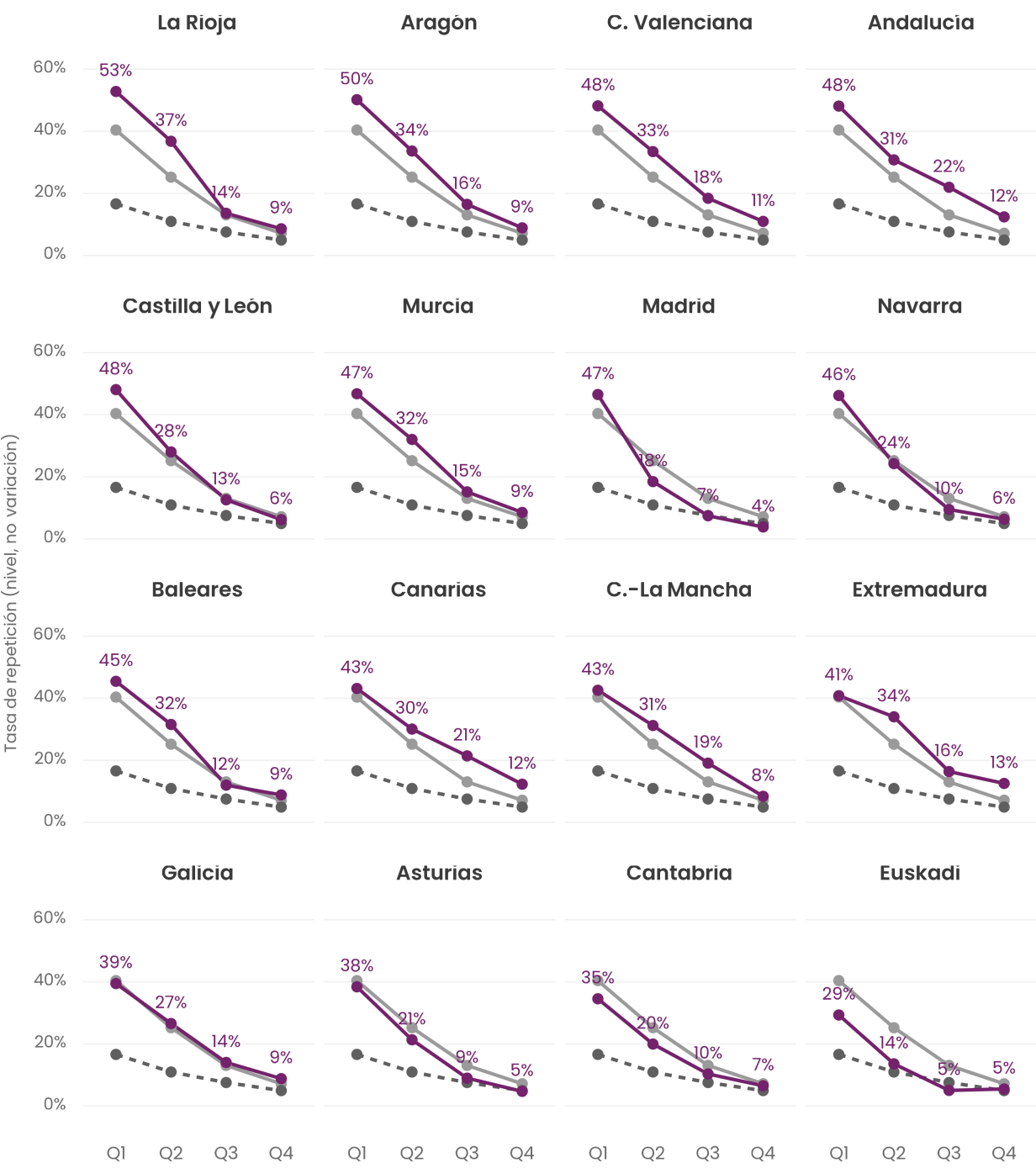
ANEXO

Gráfico A1. Rendimiento en lectura por cuartil de nivel socioeconómico (Q1, más bajo; Q4, más alto) y CC. AA. | puntuación media en 2025. En gris, España.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2025 | EsadeEcPol.

Gráfico A2. Tasa de repetición por cuartil de nivel socioeconómico y CC. AA. en 2025 en cada **comunidad autónoma**, en el **promedio de España** (continuo) y **de la OCDE** (discontinuo)



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2025 | EsadeEcPol.