

Datos y principales indicadores del sistema educativo español

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Consejo
Escolar
del Estado

Resumen del Informe 2020



Consejo Escolar del Estado

Datos y principales indicadores del sistema educativo español

Resumen del informe 2020

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/catalogo-de-publicaciones>

Redacción

Enrique Roca Cobo, Jesús Jiménez Sánchez, Yolanda Zárate Muñiz, Antonio S. Frías del Val, Miguel Ángel Barrio de Miguel, M. Almudena Collado Martín, Raquel González-Albo Arévalo, Juan Francisco Gutiérrez Jugo y M. Soledad Jiménez Benedit.

Maquetación digital y tratamiento gráfico

M. Almudena Collado Martín y Raquel González-Albo Arévalo.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y
FORMACIÓN PROFESIONAL
Secretaría de Estado de Educación
CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición 2020

NIPO:

847-20-204-6 (IBD)

847-20-205-1 (Línea)

ISBN:

978-84-369-5998-7

DOI:

10.4438/i20cee

Índice

A. Contexto de la educación	7
A1. Fundamentos y perspectiva de la educación	7
A1.1. Constitución Española	7
A1.2. Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	7
A1.3. Unión Europea	8
A2. Población	9
A2.1. La población y su composición	9
A2.2. Población extranjera	12
A2.3. La población en edad escolarizable	12
A3. Factores educativos, sociales, económicos y culturales	14
A3.1. Nivel de estudios de la población adulta	14
A3.2. Población inmigrante en edad escolar	16
A3.3. Riqueza del país y renta de las familias	17
A3.4. Nivel social económico y cultural de las familias	18
A3.5. El riesgo de pobreza o exclusión social	20
A3.6. Empleo, paro y niveles de formación	21
B. Organización y políticas educativas	24
B1. Organización competencial y administrativa	24
B1.1. Las funciones y competencias educativas	24
B1.2. Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional	25
B1.3. La Alta Inspección de Educación	25
B1.4. La cooperación política y administrativa	25
B2. Ordenación de las enseñanzas	27
B2.1. Ordenación legal del sistema educativo	27
B2.2. Las enseñanzas del sistema educativo en el curso 2018-2019: Ordenación básica del Estado	27
B2.3. Expedición de Títulos y concesión de homologaciones y convalidaciones	28
B2.4. La escolarización del alumnado: modelos lingüísticos	29
B3. La participación de la comunidad educativa	30
B3.1. La participación de las familias	30
B3.2. La participación del alumnado	30
B3.3. Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros	31
B3.4. Los Consejos Escolares Autonómicos y otros Consejos de ámbito territorial	31
B3.5. El Consejo Escolar del Estado	32
B3.6. Ayudas al asociacionismo del alumnado y de las familias	33
B3.7. La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC)	35
B4. Políticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional	35
B4.1. Atención a la diversidad, orientación y convivencia	35
B4.2. La igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia	41
B4.3. Becas y ayudas al estudio	43
B4.4. Otras políticas	48

B5. La participación de España en programas internacionales	55
B5.1. Unión Europea	55
B5.2. Otras participaciones	57
C. Recursos humanos y materiales	59
C1. Financiación y gasto en educación	59
C1.1. Financiación y gasto público en educación	59
C1.2. Estructura económica y gasto privado de los hogares en educación	69
C2. Los recursos humanos	71
C2.1. Profesorado. Aspectos generales	71
C2.2. Profesorado en centros educativos	75
C2.3. La dirección escolar, la autonomía y la organización de centros	79
C2.4. El personal no docente al servicio de los centros educativos	82
C3. Redes de centros	82
C3.1. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General	83
C3.2. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial	93
C3.3. Centros que imparten educación para personas adultas	95
C4. Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación	95
C4.1. Equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares ..	95
C4.2. La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos: recursos y servicios digitales	100
D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo	105
D1. Escolarización	105
D1.1. Alumnado matriculado	105
D1.2. Tasas netas de escolarización, tasas de idoneidad y la repetición de curso	114
D1.3. Otros aspectos de la escolarización	123
D2. Resultados académicos: finalización, graduación, titulación y transición	124
D2.1. Educación Primaria	124
D2.2. Educación Secundaria	124
D2.3. La Formación Profesional Básica	129
D2.4. La transición a la educación secundaria superior	129
D2.5. La titulación en Bachillerato	131
D2.6. La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional	132
D2.7. La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional	134
D2.8. La finalización de estudios en Enseñanzas de Régimen Especial	136
D2.9. Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)	136
D3. La evaluación	139
D3.1. La evaluación del sistema educativo	139
D3.2. Indicadores educativos	139
D3.3. Evaluaciones	140
D3.3. PISA 2018	142
D4. Seguimiento de la estrategia europea ET 2020	158
D4.1. Participación en la educación de la primera infancia	161
D4.2. Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias	162

D4.3. Abandono temprano de la educación y la formación	162
D4.4. La titulación en educación superior	167
D4.5. Participación en la formación permanente	168
D4.6. Empleabilidad de los recientes graduados	169
E. La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional	172
E1. Ordenación de las enseñanzas. Novedades normativas	172
E2. La inspección educativa	172
E2.1. La Inspección Central	172
E2.2. La Inspección educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	172
E3. La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	173
E4. La educación en el exterior	173

Nota de carácter general:

Al igual que en el INFORME 2020, en este RESUMEN se han empleado, prioritariamente, términos que designan a grupos de personas de ambos géneros. En ningún caso existe intencionalidad discriminatoria o el deseo de realizar un uso sexista del lenguaje.

A. Contexto de la educación

A1. Fundamentos y perspectiva de la educación

El contenido de la Carta Magna y la visión de la educación de las corporaciones internacionales a las que pertenece España y sus correspondientes actuaciones permite comprender el sistema educativo de este país en mayor profundidad y con mejor criterio.

A1.1. Constitución Española

La Constitución de 1978 es un referente determinante del contexto de la educación en España. Enmarca el sistema educativo mediante el contenido del artículo 27, específico sobre la educación, y a través de aspectos tratados en varios títulos de la Carta Magna. El punto de partida de la Comisión Constitucional del Congreso de los Diputados, encargada de elaborar la Constitución de 1978 para desarrollar el artículo 27 sobre el derecho a la educación, fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948.

A1.2. Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Organización de las Naciones Unidas (ONU)

La ONU vela por la garantía de los derechos de todas las personas a nivel mundial, fundamentalmente a través de acuerdos, entre los que destacan:

- Declaración de Ginebra. Por primera vez reconoce y afirma la existencia de derechos específicos para los niños y las niñas, pero sobre todo la responsabilidad de los adultos hacia ellos.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Declara la igualdad de todas las personas respecto a derechos y deberes e incluye el derecho universal a la educación.
- Declaración de los Derechos del Niño. Se proclama desde la consideración de que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección, cuidados especiales y la debida protección legal e incluye el derecho de todos los niños y niñas a la educación.
- Convención sobre los Derechos del Niño. Reconoce los derechos humanos de los niños y las niñas definidos como personas menores de 18 años y, entre ellos, el de la educación en condiciones de igualdad de oportunidades.

El artículo 29, referido a los objetivos de la educación, especifica que los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Reconoce estos derechos civiles y establece mecanismos para su protección y garantía.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Reconoce estos derechos civiles y establece mecanismos para su protección y garantía.

- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Reconoce expresamente la discriminación de la mujer por el hecho de serlo.
- Declaración Mundial de Educación para Todos. Pone de manifiesto la voluntad y el compromiso de los países para «establecer nuevas bases de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza».
- Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Es una agenda con visión de futuro para el empoderamiento de las mujeres. Veinte años después de la aprobación, dado que su estatus e importancia como hoja de ruta para alcanzar la igualdad de género no habían disminuido, se adoptó una agenda post 2015.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La UNESCO refuerza los vínculos entre naciones y sociedades para lograr que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad.

En relación a la educación, cabría destacar estas dos iniciativas de las que es responsable:

- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.
- Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo Objetivo 4 es «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Cuando se aprobó la Agenda, la comunidad internacional reconoció que la educación es fundamental para el logro de los 17 ODS.

A1.3. Unión Europea

Con la publicación del Memorándum del aprendizaje permanente y la comunicación «Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente», se comenzó el proceso de construcción de un marco europeo para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación. El programa de trabajo «Educación y Formación 2010» se encaminaba a apoyar la mejora de los sistemas nacionales de educación y formación mediante la creación de instrumentos complementarios a escala de la Unión Europea, el aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas.

El Consejo de Ministros de la Unión Europea, en su reunión del día 12 de mayo de 2009, adoptó el nuevo «Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación», basado en los logros del programa de trabajo *Educación y Formación 2010* (ET 2010), que contemplaba cuatro objetivos estratégicos: Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad; Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación; Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Desde 2012, el Marco ET 2020 pretende contribuir a la consecución de los objetivos de la Estrategia Europa 2020 (ET 2020), por lo que ha actualizado sus prioridades de trabajo, sus herramientas y su estructura de gobernanza en este sentido. En el Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) «Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación» se establecen las siguientes prelaaciones: Conocimientos, capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad, obtenidos mediante el aprendizaje permanente, centrados en los resultados de aprendizaje, a favor de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar; Educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas; Una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital; Un fuerte apoyo al profesorado, personal formador, equipos directivos y demás personal educativo; Transparencia y reconocimiento de las capacidades y cualificaciones para facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral; Inversión sostenible, calidad y eficiencia de los sistemas de educación y formación.

A1.4. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

La OCDE agrupa a 35 Estados Miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Al tiempo que desarrollan políticas para mejorar las expectativas sociales y económicas de los individuos, proporcionar incentivos para una mayor eficiencia de la escolarización y contribuir a movilizar recursos para satisfacer las crecientes demandas, los gobiernos se interesan cada vez más por los análisis comparativos internacionales sobre las oportunidades y los resultados de la educación.

La Dirección de Educación y Competencias de este organismo se encarga de la elaboración y el análisis de indicadores cuantitativos comparables a nivel internacional. Junto con los informes sobre políticas nacionales, estos indicadores pueden ayudar a los gobiernos a construir sistemas de educación más efectivos y equitativos. La OCDE presenta anualmente una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 35 Estados Miembros. La publicación, denominada *Education at a Glance. OECD Indicators* (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE), analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

A partir del documento internacional, en España se elabora un informe que en el curso correspondiente a este INFORME se denomina *Panorama de la Educación 2018: Indicadores de la OCDE*.

La OCDE coordina evaluaciones internacionales en las que participa España. Los principales estudios, sobre los que se ofrecerá información en capítulos posteriores, son: PISA (*Programme for International Student Assessment*), TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) y PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*).

A2. Población

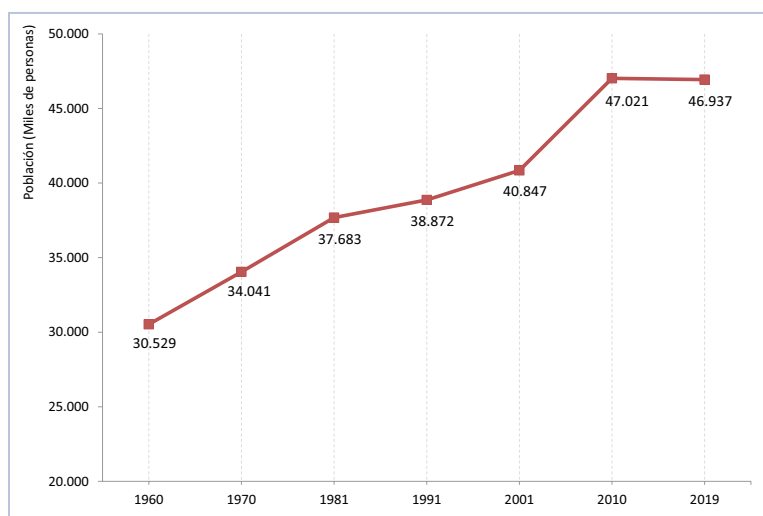
La población, su evolución y su distribución –geográfica y por grupos de edad– condicionan las políticas educativas, afectan a las necesidades de escolarización, inciden sobre los costes unitarios y repercuten en los recursos requeridos por el sistema de educación y formación. Así, por ejemplo, la distribución geográfica de la población, su grado de dispersión y las características propias de ruralidad e insularidad se reflejarán en el coste del puesto escolar.

A2.1. La población y su composición

Evolución de la población en España

En la **figura A2.1** se presenta la evolución de la población española. En las seis primeras décadas del siglo xx la población había crecido de manera continuada y constante desde los 18 a los 30 millones de habitantes, es decir, unos dos millones por década. En los años 60 y 70 se produjo el denominado *baby boom*, es decir, la población creció 7,2 millones en esas dos décadas, y pasó de los 30,5 a los 37,7. En los años 80 y 90 el crecimiento fue más moderado, un incremento total de 3,2 millones, que es menos de la mitad del

Figura A2.1
Evolución de la población en España entre los años 1960 y 2019



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a201.xlsx>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística «Cifras de población a 1 de enero de 2019».

A

que se produjo en los veinte años anteriores; como resultado de ese incremento se alcanzaron los 40,8 millones de habitantes en 2001.

B

En los primeros diez años del milenio se produjo un notable crecimiento de la población, 6,2 millones, de modo que se llegaron a superar los 47 millones en 2010; este crecimiento fue el mayor, tanto en términos absolutos como relativos, en comparación con las cifras decenales del crecimiento de la población española registradas desde comienzos de siglo xx. Los datos disponibles sobre la inmigración en España permiten afirmar que buena parte de este crecimiento se debió precisamente a la llegada de población extranjera. A partir de 2010 la población española se estabilizó, sin llegar en 2019 a la población del principio del decenio. Esta evolución general de la población ha tenido, indudablemente, sus efectos en la escolarización de las distintas etapas educativas.

C

D

E

F

Distribución geográfica

En la **figura A2.2** se representa el mapa con la distribución de la población española entre las diecisiete Comunidades Autónomas y las dos Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla en el año 2019. La Comunitat Valenciana, la Comunidad de Madrid, Cataluña y Andalucía, tenían entre 5,0 y 8,4 millones de habitantes, que sumados representaban el 58,9 % del total de las personas residentes en el conjunto del territorio nacional en el año 2019. Galicia, Castilla y León, Canarias, País Vasco y Castilla-La Mancha, tenían entre 2,0 y 2,7 millones de habitantes, que sumados alcanzan un 24,6 % de la población total. Asturias, Extremadura, Illes Balears, Aragón y Murcia tenían entre 1,1 y 1,5 millones. Finalmente, La Rioja, Cantabria y Navarra tenían entre 300.000 y 650.000 habitantes. La mayor parte de la población española, en torno a un 83 % se concentró en la costa del Mediterráneo, en Illes Balears, Canarias, la zona del Cantábrico y Madrid.

Figura A2.2
La población residente en España en miles de habitantes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019



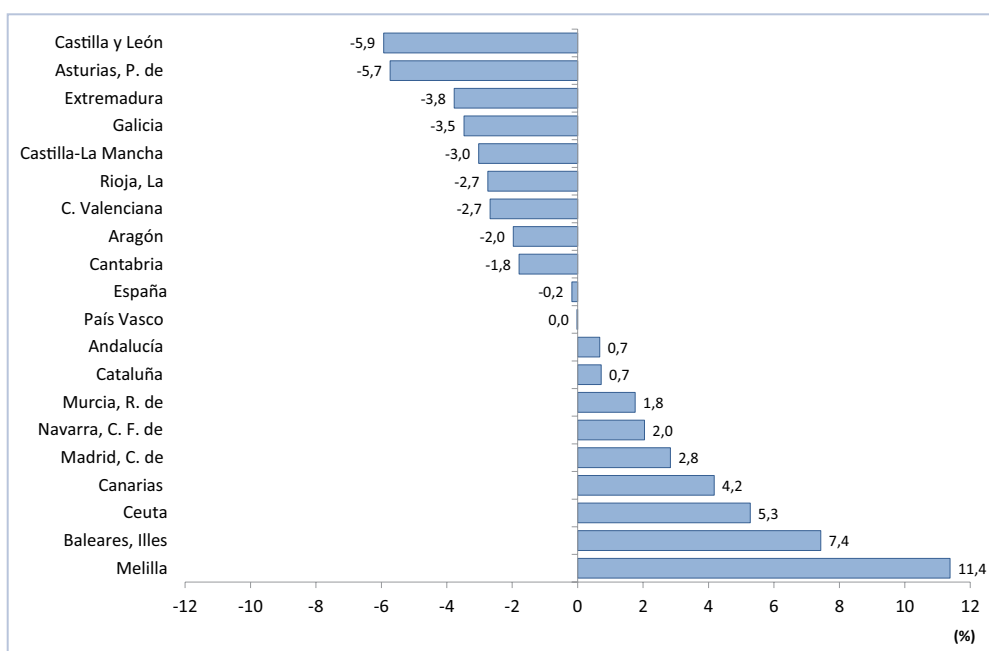
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a202.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2019».

Crecimiento de la población en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas

La **figura A2.3** refleja el crecimiento relativo de la población en España entre 2010 y 2019. El promedio español disminuyó un 0,2 %, cifra que es el resultado de la pérdida de población en diez Comunidades Autónomas y la ganancia en otras siete y en las dos Ciudades Autónomas. Las Comunidades que más población perdieron, en términos porcentuales, fueron: Castilla y León (-5,9 %) y Asturias (-5,7 %), seguidas de Extremadura, Galicia, La Rioja, la Comunitat Valenciana, Aragón y Cantabria, cuya pérdida de población osciló entre el 3,8 y el 1,8 %. Las Comunidades en las que se produjo un crecimiento relativo de la población más notable fueron: Illes Balears (7,4 %), Islas Canarias (4,2 %) y Madrid (2,8 %) seguidas de Navarra y Murcia, con porcentajes próximos al 2,0 %; además ha aumentado de modo destacado la población de las Ciudades Autónomas de Melilla (11,4 %) y Ceuta (5,3 %).

Figura A2.3
Crecimiento relativo de la población residente en España por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2010 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a203.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2019».

Población dispersa en España

Para medir el porcentaje de dispersión se han utilizado los datos de la población que reside en núcleos con menos de 2.000 habitantes, así como la población diseminada en cada municipio.

La dispersión de la población por provincias y Ciudades Autónomas se muestra en la **figura A2.5**. Las provincias que presentan un índice por encima del 25 % son, enumeradas por Comunidades: las cuatro de Galicia –Pontevedra (53,8 %), Lugo (51,7 %), Orense (48,3 %) y La Coruña (42,4 %)–; las ocho de Castilla y León –Zamora (48,3 %), Segovia (43,1 %), Palencia (37,3 %), Ávila (36,8 %), León (36,3 %), Soria (33,8 %), Salamanca (32,7 %) y Burgos (29,6 %)–; dos de Aragón –Teruel (43,3 %) y Huesca (36,5 %)–; dos de Castilla-La Mancha: –Cuenca (36,9 %) y Guadalajara (27,2 %)–; una de Extremadura –Cáceres (36,0 %)–; Cantabria (31,9 %); Asturias (26,0 %); dos de Cataluña –Lleida (29,7 %) y Girona (26,9 %)–; y dos de las Islas Canarias –Tenerife (29,9 %) y Las Palmas (27,9 %)–.

Por otra parte, las islas que presentan porcentajes de dispersión superiores al 25 % son: Formentera (100 %), Ibiza (28,6 %) y Menorca (25,8 %) en Illes Balears y las siete Islas Canarias.

Por debajo del 10 % de población dispersa se sitúan Madrid (2,1 %), Sevilla (4,5 %), Barcelona (8,0 %) y Valencia (9,6 %) y las dos Ciudades Autónomas. En las figuras A2.6¹, A2.7² y A2.8³ del INFORME general, se desagregan estos datos de dispersión en núcleos menores de 2.000 habitantes o en población diseminada.

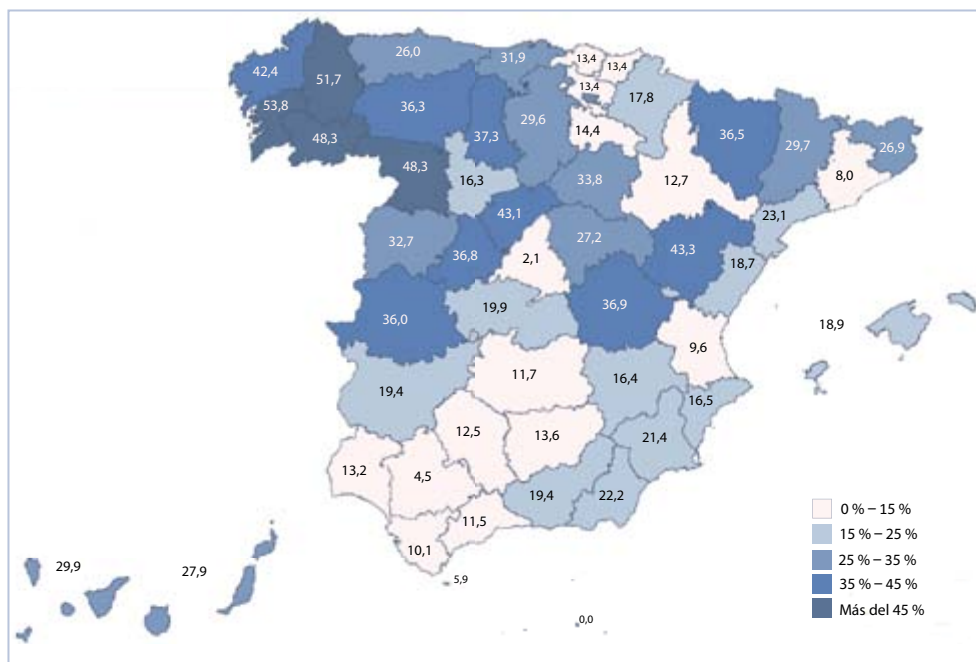
Conviene resaltar, finalmente, que la población dispersa hasta ahora analizada en las distintas islas está además afectada desde el punto de vista de la planificación educativa por la propia insularidad. En estos casos, los dos factores, dispersión e insularidad, se suman para condicionar diversas circunstancias económicas y sociales, que a su vez afectan a la oferta educativa y al acceso a esta de todos los isleños.

1. Datos de la figura A2.6: < <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a206.xlsx> >.

2. Datos de la figura A2.7: < <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a207.xlsx> >.

3. Datos de la figura A2.8: < <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a208.xlsx> >.

Figura A2.5
Porcentaje de población dispersa en España por Provincias y Ciudades Autónomas. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a205.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del padrón municipal a 1 de enero de 2018».

A2.2. Población extranjera

En el año 2019 la población extranjera residente en España ascendió a 4.840.207 personas, lo que representaba el 10,3 % de la población total (46.937.060 residentes). De las personas con nacionalidad extranjera, 540.125 nacieron en España (el 1,15 % de la población total) y, el resto, 4.300.082, nacieron en un país extranjero.

En lo que respecta a la población extranjera que residía en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas en el año 2019, Illes Balears, con un 20,8 % de su población de origen extranjero destacaba relativamente de las que le seguían: Canarias (15,2 %), Murcia (13,7 %), Comunitat Valenciana (13,6 %), Cataluña (13,4 %), Madrid (11,8 %), Aragón (11,5 %) y La Rioja (11,2 %), todas ellas con un porcentaje de población extranjera superior a la media nacional de 10,3 %. Entre las provincias con menor número de inmigrantes destacaron: Extremadura (3,1 %), Galicia (3,8 %) y Asturias (4,1 %), con porcentajes que no superaron el 5 % de la población total (véase **figura A2.14**).

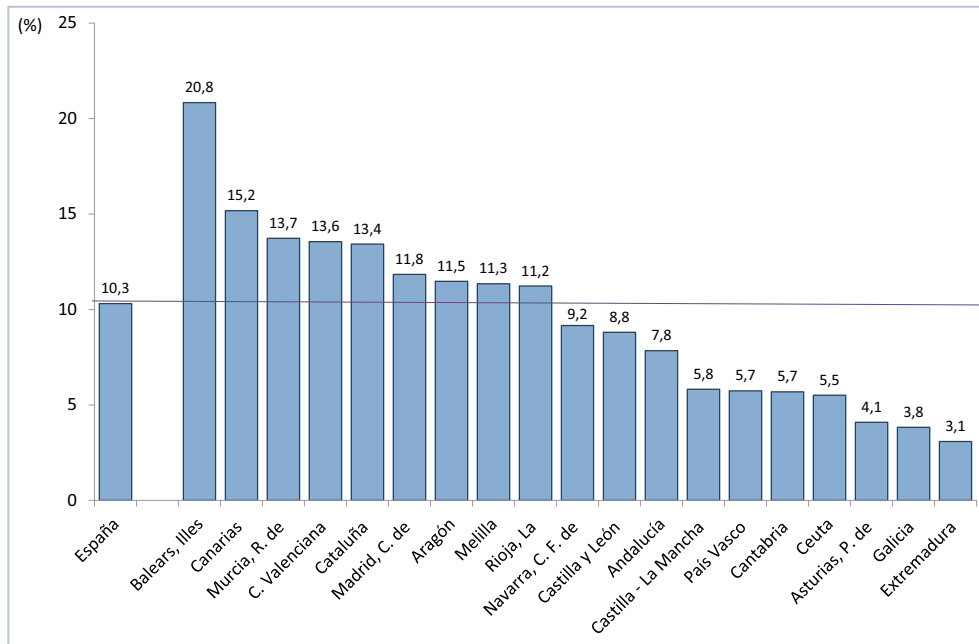
A2.3. La población en edad escolarizable

La proporción de la población en edad escolarizable (entre los 0 y los 24 años) constituye un indicador que resulta del máximo interés para la previsión y planificación de las necesidades educativas. El porcentaje de población española en edad escolarizable en 2019, con respecto a la población total, fue del 24,6 %.

La **figura A2.19** muestra la distribución geográfica que presenta este indicador por Comunidades y Ciudades Autónomas. Los porcentajes de población escolarizable oscilan entre el 18,5 % de Asturias y el 28,3 % de Murcia; es una diferencia apreciable de 9,8 puntos porcentuales, aunque la distancia que separa el porcentaje de esta población en la mayoría de las Comunidades con respecto al valor medio de España (24,6 %), se sitúa por debajo de los 2 puntos porcentuales; exceden de estos dos puntos las diferencias positivas del porcentaje de esta población, con respecto al promedio español, de las Ciudades Autónomas de Melilla y Ceuta, y de la Región de Murcia. Las diferencias de Cantabria, Castilla y León, Galicia y Asturias se sitúan por debajo de la media española con valores superiores a los dos puntos porcentuales.



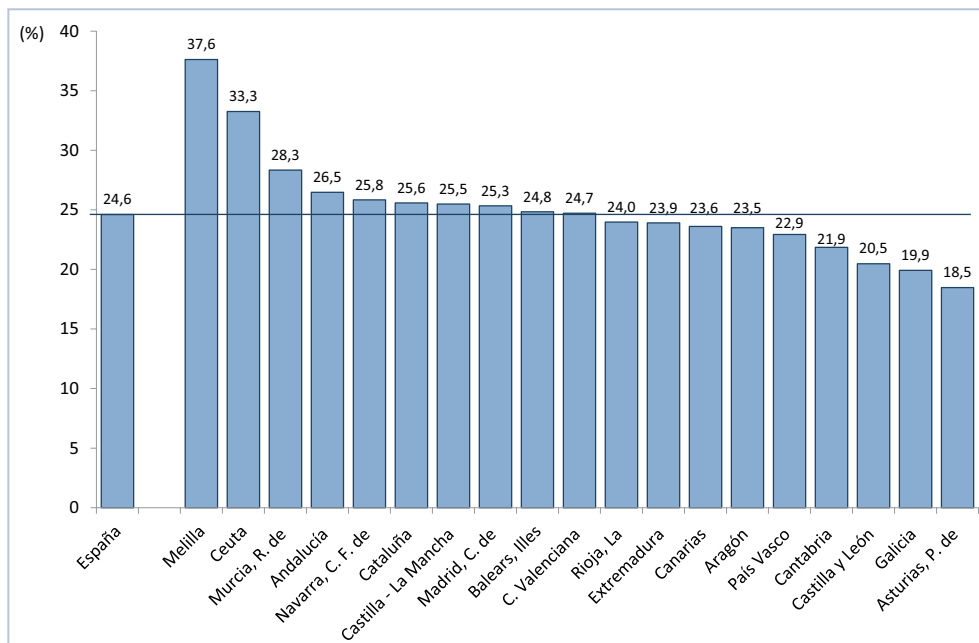
Figura A2.14
Porcentaje de población extranjera por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a214.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2019».

Figura A2.19
Porcentaje de la población en edad escolarizable (menores de 25 años) respecto a la población total por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019

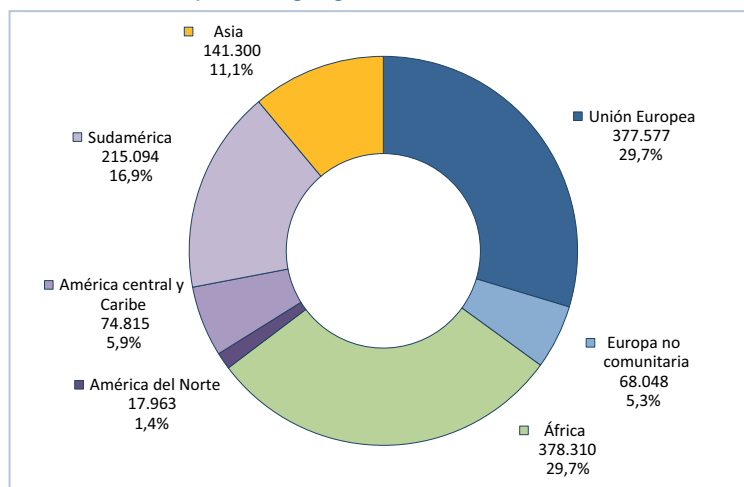


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a219.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2019».

Figura A2.20

Distribución porcentual de la población extranjera en España, menor de 25 años, por área geográfica de nacionalidad. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a220.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población a 1 de enero de 2019».

Población extranjera en edad escolarizable

La población extranjera en edad de escolarización ascendió en 2019, en todo el territorio nacional, a 1.274.454 de personas, lo que supuso un 11,0 % sobre el total de la población residente en España de ese mismo tramo de edad.

En la **figura A2.20** se puede comprobar que la nacionalidad más frecuente de los extranjeros menores de 25 años es la correspondiente a países del resto de la Unión Europea y a los países de África, ambas con el 29,7 %, y por los nacidos en América (24,2 %). Estas tres zonas de procedencia aportan el 83,6 % de los extranjeros menores de 25 años residentes en España.

A3. Factores educativos, sociales, económicos y culturales

Los factores educativos, sociales, económicos y culturales afectan al contexto y condicionan las políticas educativas porque influyen notablemente sobre los resultados. En este capítulo se abordan el nivel de estudios de la población adulta (A3.1), la población inmigrante en edad escolar (A3.2), las variables macroeconómicas, como el PIB en valores absolutos y el PIB per cápita (A3.3), el nivel socioeconómico y cultural de las familias (A3.4), el riesgo de pobreza o exclusión social (A3.5), el empleo y sus valores en función del nivel de formación (A3.6), investigación e innovación (A3.7) y la percepción social de la educación (A3.8).

A3.1. Nivel de estudios de la población adulta

El nivel de estudios alcanzado por la población adulta ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones que tratan de valorar su impacto sobre los resultados educativos. Estos estudios señalan que un mayor nivel de educación de la población adulta se asocia con mejores resultados de los estudiantes y, en consecuencia, con un nivel más elevado de formación de estos jóvenes cuando finalizan sus estudios. Este proceso tiene como consecuencia, a su vez, que un porcentaje más alto de la población adulta disfrute de un mayor nivel de estudios que, del mismo modo, beneficiará los resultados educativos de la generación siguiente.

El nivel formativo de la población adulta joven

En la **figura A3.1** se muestra la distribución porcentual de la población adulta joven en el año 2019 –de 25 a 34 años de edad– referida al ámbito nacional, por niveles de estudios. Las Comunidades y Ciudades Autónomas aparecen ordenadas con arreglo al porcentaje –de mayor a menor– de su correspondiente población de este tramo de edad que ha alcanzado el nivel de educación postobligatoria media o superior (CINE 3-8).

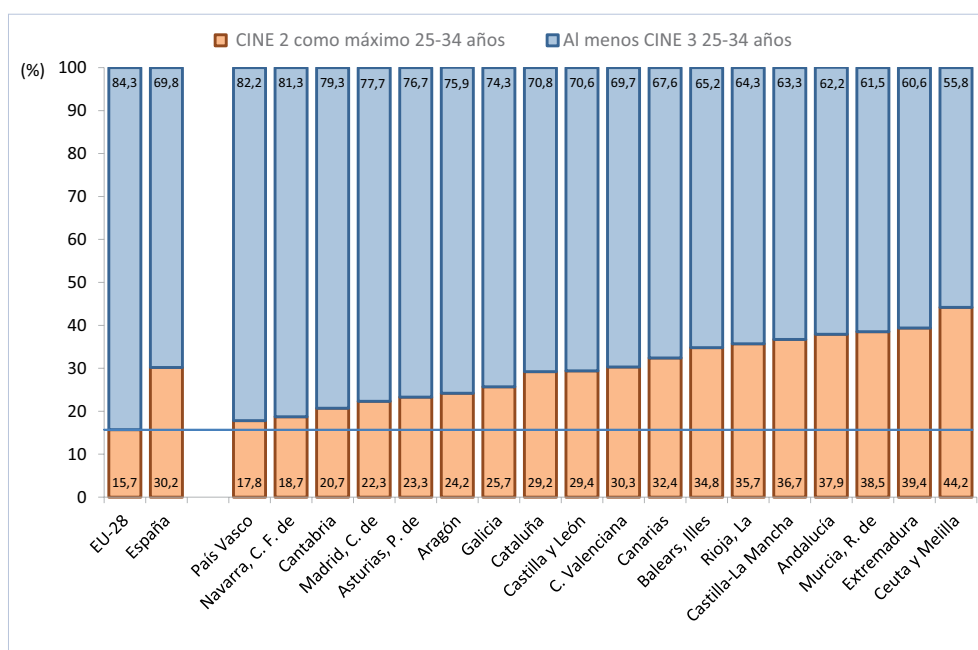
En España un 30,2 % de la población de entre 25 y 34 años había alcanzado solo estudios básicos (CINE 0-2) y un 69,8 %, tenía al menos estudios postobligatorios, medios o superiores (CINE 3-8). El País Vasco (82,2 %), Navarra (81,3 %), Cantabria (79,3 %), la Comunidad de Madrid (77,7 %), Asturias (76,7 %), Aragón (75,9 %), Galicia (74,3 %), Cataluña (70,8 %) y Castilla y León (70,6 %) eran las nueve Comunidades Autónomas en las que el porcentaje de la población adulta joven que tenía al menos un nivel formativo de estudios CINE 3-8 –educación secundaria superior (Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio,



o cualificación profesional equivalente)– estaba por encima del 70 %. Por debajo del 60 % no se situaba ninguna Comunidad Autónoma, siendo Extremadura la Comunidad que registraba el valor más bajo (60,6 %), seguida de Murcia (61,5 %) y Andalucía (62,2 %)

El País Vasco (17,8 %), Navarra (18,7 %) y Cantabria (20,7 %) son las tres Comunidades Autónomas que presentaban la proporción más pequeña de jóvenes cuyo máximo nivel formativo se correspondían con el inicial de estudios básicos.

Figura A3.1
Distribución porcentual de la población española, con edades comprendidas entre 25 y 34 años, por niveles de formación en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a301.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa» (INE).

La comparación internacional

Particularmente en el ámbito europeo, la eficacia de los sistemas educativos se ha desplazado de la llamada educación secundaria inferior (Educación Secundaria Obligatoria en España) a la educación secundaria superior (en España educación secundaria postobligatoria). Un indicador significativo de tal eficacia lo constituye el porcentaje de la población entre 25 y 34 años que ha alcanzado niveles educativos situados igual o por encima de la educación secundaria superior (CINE 5-8).

En la **figura A3.10** se refleja la evolución, para la selección de países realizada, del porcentaje de población que alcanza como mínimo estudios de secundaria alta (CINE 3), comparando los nacidos entre 1933-1942 (logro en 1997, edades 55-64) y los nacidos entre 1975-1984 (logro en 2016, edades 25-34). En España solo el 11,1 % de los nacidos entre 1933 y 1942 alcanzó un nivel de estudios equivalente a la secundaria alta, mientras que entre los nacidos entre 1975 y 1984 esa cifra se eleva hasta el 64,1 %, lo que muestra el gran progreso educativo que han vivido las últimas generaciones. En este lado positivo encontramos países como Corea del Sur que ha pasado de un 24,0 % a un 97,5 %, o Grecia, que ha pasado de un 21,9 % a un 74,9 %. Hay que resaltar que, en países como EE. UU. o Alemania, entre un 70 y un 80 % de los ciudadanos que a finales del siglo XX tenían entre 55 y 64 años había alcanzado como mínimo los estudios de CINE 3. La diferencia en los logros de educación a mediados del siglo XX de esos países con respecto a España era de más de 60 puntos porcentuales.

A

B

C

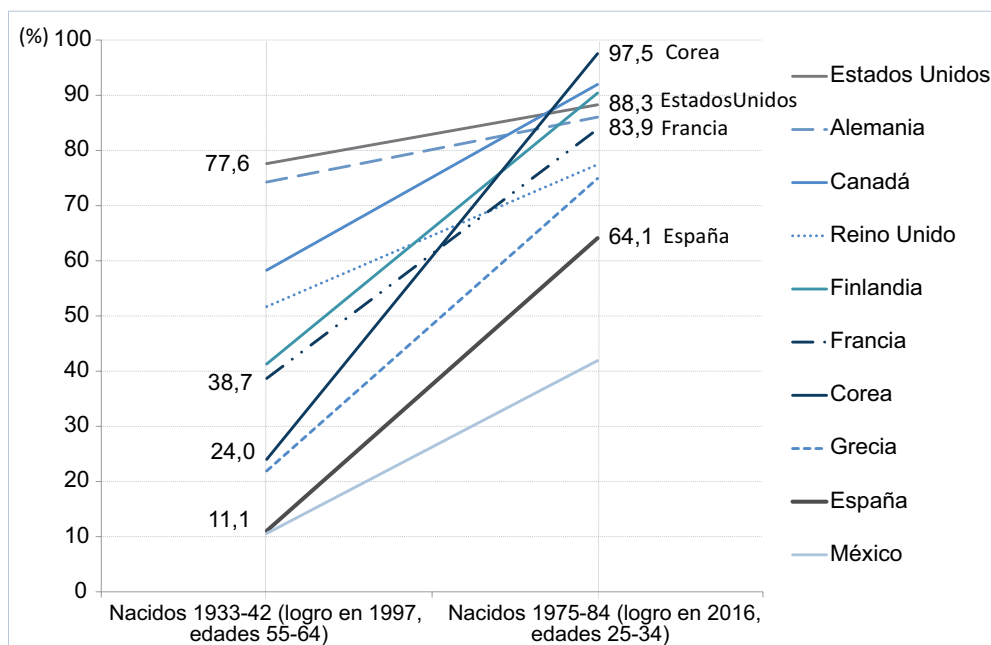
D

E

F

Figura A3.10

Progreso en la educación secundaria alta y superior de una selección de países.
 Porcentaje de ciudadanos de los grupos de edad considerados que han alcanzado en la fecha señalada, como mínimo, una cualificación de educación secundaria alta (CINE 3)



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a310.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OCDE 50 Aniversario y *Education at a Glance 2011: OECD Indicators* © OECD 2011.

A3.2. Población inmigrante en edad escolar

La inmigración ha afectado de una forma relativamente rápida, aunque desigual, al contexto socioeducativo del sistema educativo español. Por tal motivo, y por su significativa influencia sobre los diferentes componentes del sistema, procede efectuar un análisis detallado de dicho factor contextual.

Se considera como población extranjera residente en España aquella que no posee la nacionalidad española⁴. A efectos de los posteriores análisis, que complementan a los presentados en el epígrafe anterior, se ha considerado a la población con nacionalidad extranjera según la Estadística del Padrón continuo a 1 de enero de 2019 realizada por el Instituto Nacional de Estadística, centrándolo la atención en los menores de 16 años por tratarse de la edad teórica de finalización de las enseñanzas básicas.

Distribución por tramos de edad y por Comunidades Autónomas

En 2019, la población de nacionalidad extranjera de menos de 16 años empadronada en España ascendía a 775.083 jóvenes. De ellos, el 37,3 % (288.859 personas) forma parte del grupo de edad de 6 a 11 años, edades teóricas de inicio de los cursos 1.º y 6.º de Educación Primaria respectivamente. El 20,7 % (160.585 personas) forma parte del grupo de edad de 12 a 15 años, edades teóricas de inicio de los cursos 1.º y 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria. El 20,7 % (160.355 personas) son menores de 3 años (primer ciclo de Educación Infantil) y el 21,3 % (165.284 personas) forma parte del grupo de edad de entre 3 y 5 años, edades teóricas del segundo ciclo de Educación Infantil.

4. Incluye al colectivo procedente de la emigración, pero su ámbito es más amplio. Con respecto a los nacidos en España de padres extranjeros, el ordenamiento jurídico español no les atribuye, con carácter general, la nacionalidad española. Ahora bien, sí otorga dicha nacionalidad si el nacido no tiene ninguna otra, pues en ningún caso un niño puede carecer de nacionalidad. La población en situación de doble nacionalidad con otro país se considera española.

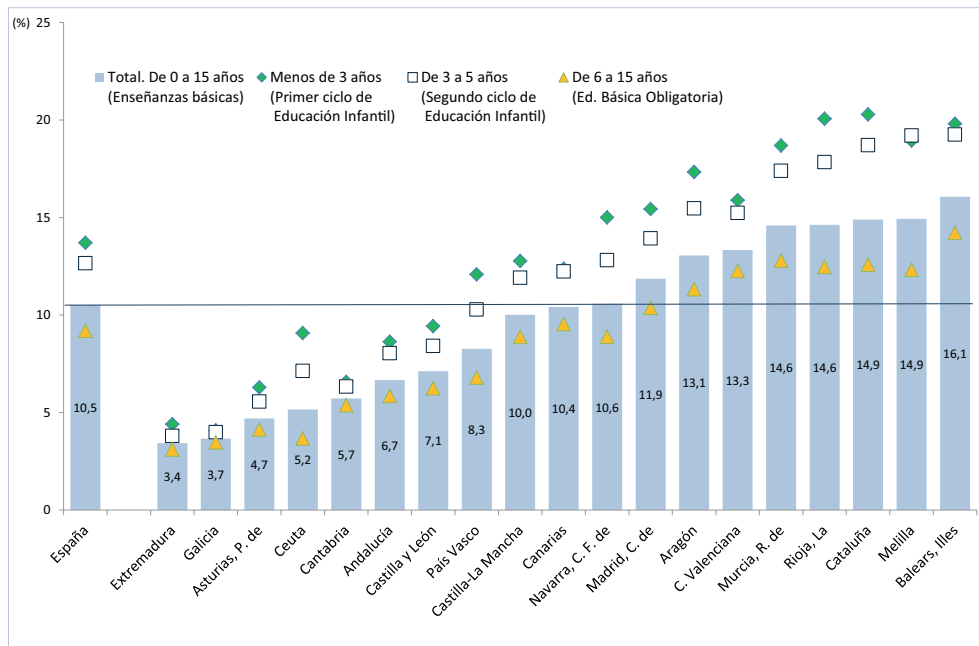
En relación con su distribución geográfica, la población extranjera menor de 16 años se reparte de un modo no homogéneo entre las Comunidades Autónomas. Así, dos tercios de dicha población (66,5 %) se encontraba en 2018 en las Comunidades de Cataluña (176.435 personas, el 24,1 % de la población extranjera menor de 16 años), Madrid (122.614 personas, el 16,6 %), Comunitat Valenciana (99.238 personas, el 13,6 %) y Andalucía (89.878, el 12,2 %).

Porcentaje de la población extranjera con respecto al total de la población

La **figura A3.11** muestra el porcentaje de población extranjera respecto del total de la población con edades menores de 16 años, por grupos con edades teóricas de escolarización en cada una de las correspondientes enseñanzas básicas para el conjunto del territorio nacional y para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas en el año 2019. Los territorios cuyo grupo de población extranjera con edades comprendidas entre 0 y 15 años presentaban un peso poblacional para ese tramo de edad superior al correspondiente del conjunto del territorio nacional (10,5 %) fueron: Illes Balears (16,1 %), Melilla (14,9 %), Cataluña (14,9 %), Región de Murcia (14,6 %), La Rioja (14,6 %), Comunitat Valenciana (13,3 %), Aragón (13,1 %) y Comunidad de Madrid (11,9 %). Por el contrario, Galicia (3,7 %) y Extremadura (3,4 %) fueron las Comunidades donde reside el menor porcentaje de extranjeros en relación a su población total de menores de 16 años.

Figura A3.11

Porcentaje de población extranjera con respecto al total de la población, por grupos de edad teórica de escolarización en enseñanzas básicas, para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a311.xlsx>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2019».

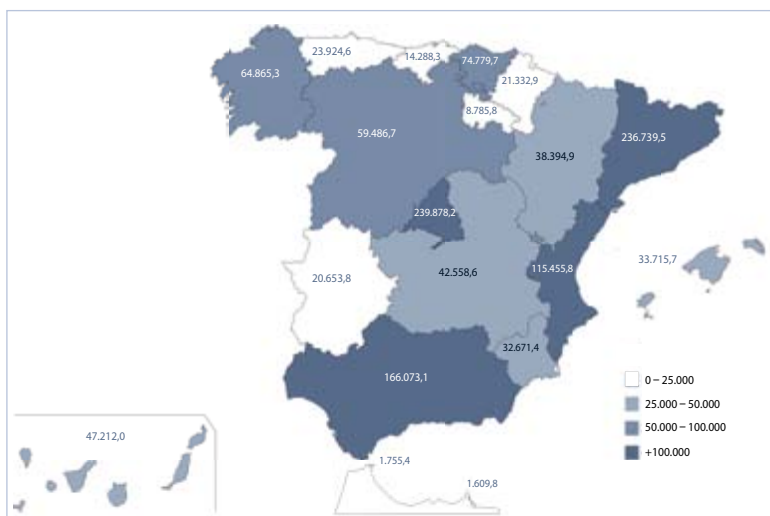
A3.3. Riqueza del país y renta de las familias

El producto interior bruto (PIB)

El producto interior bruto (PIB) de un país se define como el valor de los bienes y servicios producidos en un periodo de tiempo determinado –por lo general un año– y es un primer indicador de su nivel de riqueza. Dado que su magnitud depende no solo de la capacidad productiva de un país, sino también del tamaño de su población, se considera un indicador de riqueza relativamente grueso a efectos comparativos.

Figura A3.15

Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado en millones de euros por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a315.xlsx> >

Nota: Primera estimación.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Contabilidad regional de España BASE 2010. Producto Interior Bruto regional».

Según los datos proporcionados por la «Contabilidad Regional de España» y publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), en julio de 2020 –datos de primera estimación para 2019– el PIB de España alcanzó 1.245.331.000.000 euros (1 billón doscientos cuarenta y cinco millones de euros). En el mapa de la **figura A3.15** se observa la aportación de cada Comunidad a ese PIB nacional. Las cuatro Comunidades Autónomas que contribuyeron en mayor medida al PIB nacional en el año 2019 fueron la Comunidad de Madrid (19,3 %), Cataluña (19 %), Andalucía (13,3 %) y Comunitat Valenciana (9,3 %).

El producto interior bruto per cápita

El producto interior bruto per cápita se calcula dividiendo la totalidad del valor de la producción de un país –expresada en euros o en dólares USA– por su número de habitantes y corresponde al intervalo de tiempo al que se refiera su valor. Constituye un indicador de nivel de riqueza más preciso que el PIB total pues, al tomar en consideración el factor población, refleja la capacidad real de un país para financiar sus gastos e inversiones. Algo similar cabe decir respecto de su utilidad para analizar la evolución a lo largo del tiempo pues, de acuerdo con su propia definición, este indicador de riqueza nacional toma en consideración la influencia sobre esta de los cambios demográficos.

Los valores del PIB por habitante referidos a las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas correspondientes a los años 2018 y 2019, se muestran en la **figura A3.20**. En 2019 (datos de primera estimación), la Comunidad de Madrid fue la que obtuvo el valor más elevado con 35.876 euros por habitante, seguida del País Vasco (34.273 euros) y Navarra (32.692 euros). En el lado opuesto, se situaron la Ciudad Autónoma de Melilla (19.073 euros), Extremadura (con 19.432 euros por habitante), y Andalucía (19.658 euros). Como puede observarse en la citada figura, siete Comunidades Autónomas superaron la media nacional que, en 2019, fue de 26.438 euros por habitante. En cuanto a la comparación del PIB por habitante entre 2018 y 2019, se puede apreciar que solo una Comunidad Autónoma registró un crecimiento relativo igual o superior al 4 %: Navarra (4,2 %). En el otro extremo se encuentran Illes Balears (1,7 %) y Canarias (1,8 %), que tuvieron los menores crecimientos. En el conjunto de España la diferencia entre 2019 y 2018 fue de 711 euros por habitante (2,8 %).

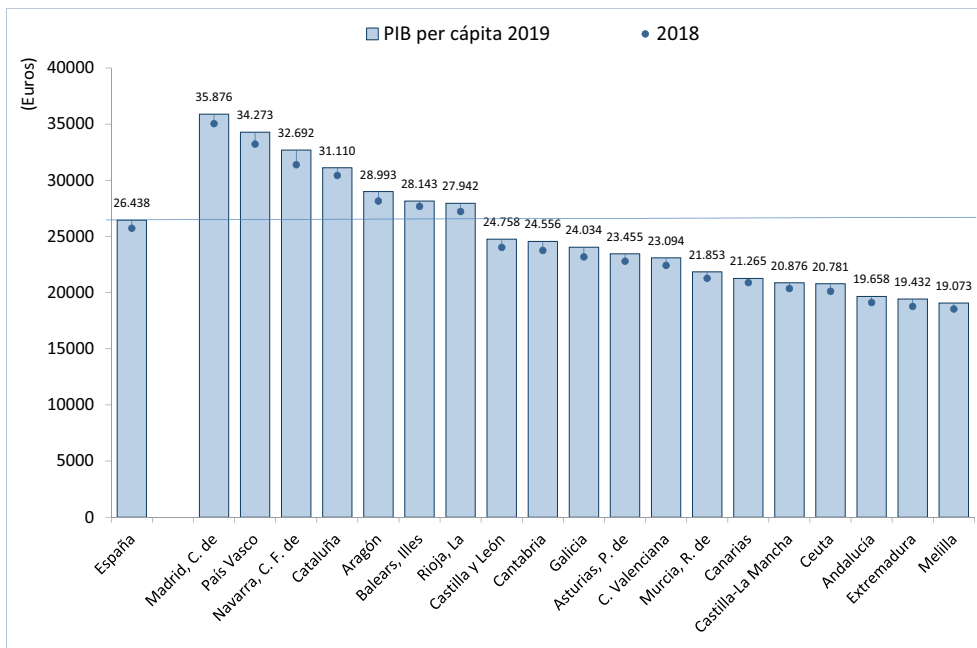
Los valores del PIB por habitante referidos a las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas correspondientes a los años 2018 y 2019, se muestran en la **figura A3.20**. En 2019 (datos de primera estimación), la Comunidad de Madrid fue la que obtuvo el valor más elevado con 35.876 euros por habitante, seguida del País Vasco (34.273 euros) y Navarra (32.692 euros). En el lado opuesto, se situaron la Ciudad Autónoma de Melilla (19.073 euros), Extremadura (con 19.432 euros por habitante), y Andalucía (19.658 euros). Como puede observarse en la citada figura, siete Comunidades Autónomas superaron la media nacional que, en 2019, fue de 26.438 euros por habitante. En cuanto a la comparación del PIB por habitante entre 2018 y 2019, se puede apreciar que solo una Comunidad Autónoma registró un crecimiento relativo igual o superior al 4 %: Navarra (4,2 %). En el otro extremo se encuentran Illes Balears (1,7 %) y Canarias (1,8 %), que tuvieron los menores crecimientos. En el conjunto de España la diferencia entre 2019 y 2018 fue de 711 euros por habitante (2,8 %).

A3.4. Nivel social económico y cultural de las familias

El nivel económico, social y cultural de las familias constituye uno de los factores de contexto que contribuyen a explicar el rendimiento académico del alumnado. El programa PISA de la OCDE utiliza un índice compuesto, denominado ESCS (*Index of Economic, Social and Cultural Status*), para medir el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Para este índice se ha asignado un valor cero correspondiente a la media del total de los países de la OCDE y una desviación típica de uno. Un índice negativo significa que las familias del alumnado de un país o de una región tienen un nivel socioeconómico y cultural inferior a la media de la zona OCDE, y cifras positivas lo situarían por encima de dicho nivel medio.

La **figura A3.21** representa los valores del índice ESCS según PISA 2018 para las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas y para una selección de países, organizados en orden decreciente según el valor medio de su correspondiente índice socioeconómico y cultural. España presenta un valor de -0,12,

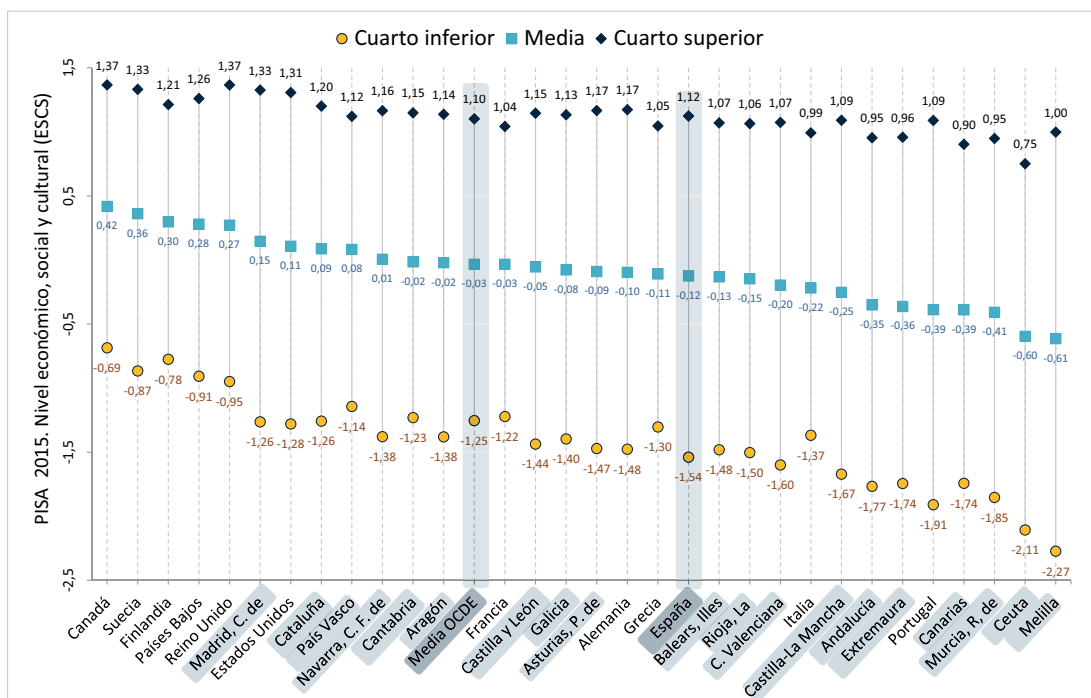
Figura A3.20
Producto interior Bruto per cápita en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2018 y 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a320.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Contabilidad regional de España BASE 2010. Producto Interior Bruto regional».

Figura A3.21
PISA 2018. Nivel económico, social y cultural de las familias del alumnado de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a321.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

cercano a los valores de Alemania (-0,10) y Grecia (-0,11), y lejos de los valores de países como Suecia (0,36). La Comunidad de Madrid (0,15), Cataluña (0,09), País Vasco (0,08) y Navarra (0,01) son las únicas Comunidades Autónomas con un valor medio superior a la media de la OCDE (-0,03). En el extremo opuesto, Melilla (-0,61), Ceuta (-0,60), Murcia (-0,41) y Canarias (-0,39) se sitúan en los índices más alejados de la media⁵.

En total, España presenta una diferencia entre el valor del índice ESCS de las familias que se encuentran en el cuarto superior y las que se encuentran en el cuarto inferior de 2,66, diferencia superior a la de la media de la OCDE (2,36), Alemania (2,65), Italia (2,36), Grecia (2,35), Reino Unido (2,31), Francia (2,26), Suecia (2,20), Países Bajos (2,17) y Finlandia (1,99), lo que supone que hay más desigualdad social, económica y cultural en España que en estos países.

A3.5. El riesgo de pobreza o exclusión social

El riesgo de pobreza o de exclusión social ha recibido una especial atención por parte de la Unión Europea. Para su medida y seguimiento se ha elaborado el indicador AROPE (*At Risk Of Poverty or social Exclusion*) que comprende al conjunto de personas en riesgo de pobreza, en condiciones materiales muy desfavorecidas o en hogares con muy baja intensidad laboral. A efectos de cálculo, se han incluido en el indicador únicamente aquellas personas que cumplen alguno de los tres siguientes indicadores parciales:

- Se consideran «personas en riesgo de pobreza» aquellas cuya renta disponible equivalente está por debajo del umbral definido por el 60 % del nivel medio nacional, expresado mediante la mediana, después de tomar en consideración las transferencias sociales.
- Se consideran «personas que viven en hogares con muy baja intensidad laboral» aquellas con edades comprendidas entre 0 y 59 años y en cuyos hogares los adultos con edades comprendidas entre 18 y 59 años trabajaron en el año anterior menos del 20 % de su potencial total.
- Se consideran «personas en condiciones materiales muy desfavorecidas» aquellas que tienen condiciones de vida limitadas por la falta de recursos, que se expresa por el cumplimiento de, al menos, cuatro de las siguientes circunstancias: a) no pueden pagar el alquiler o los recibos de los servicios; b) no pueden mantener el hogar adecuadamente caldeado; c) no pueden hacer frente a gastos imprevistos; d) no pueden comer carne, pescado o proteínas equivalentes cada dos días; e) no pueden pasar una semana de vacaciones fuera de casa; f) no disponen de automóvil; g) no tienen lavadora; h) no tienen TV en color; i) no disponen de teléfono.

La **figura A3.22** muestra la representación gráfica de la distribución por Comunidades y Ciudades Autónomas de la tasa de la población con riesgo de pobreza o exclusión social en 2018, desagregada en cada uno de los indicadores parciales. Según la Encuesta de Condiciones de Vida de 2018, el indicador agregado AROPE se situó en el 26,1 % de la población residente en España, resultando inferior al registrado en el año 2017 (26,6 %). Llama la atención las importantes diferencias interregionales de contexto que refleja este indicador: la proporción de Extremadura (44,6 %) fue superior al triple de la proporción de País Vasco (12,1 %) o Navarra (12,6 %).

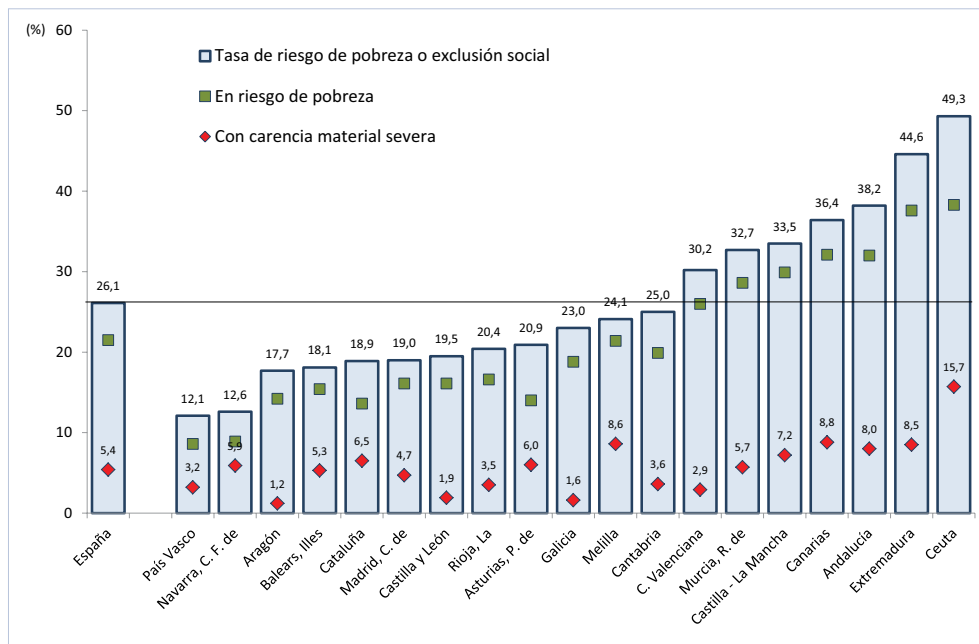
Por otra parte, si se comparan los datos entre 2017 y 2018, se observa que diez de las Comunidades y Ciudades Autónomas disminuyeron su porcentaje de población en riesgo de pobreza y exclusión social, siendo Illes Balears la que experimentó la mayor reducción (-6,6 %), seguida de Melilla (-5,3 %) y Canarias (-3,8 %). De las restantes, Ceuta fue la que tuvo el incremento más alto (+13,5 %) seguida de La Rioja (+6 %).

Los otros dos indicadores parciales tuvieron comportamiento desigual de sus valores en el año 2018 con respecto a 2017. Así la carencia material severa se situó en el 5,4 % (un 0,7 % más que en el año 2017), y la baja intensidad en el empleo disminuyó del 12,8 % al 10,7 %.

En 2018 el porcentaje medio de la Unión Europea de población menor de 18 años con riesgo de pobreza o exclusión social fue de 24,2 %, en España esa media estaba en el 29,5 es decir, 5,3 puntos porcentuales por encima para el mismo grupo poblacional.

5. El valor medio del nivel económico, social y cultural de las familias del alumnado de las comunidades y ciudades autónomas evaluados por PISA en 2009, según la titularidad del centro, se puede consultar en el < Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo>, p. 86.

Figura A3.22
Indicador AROPE. Riesgo de pobreza o exclusión social (Estrategia «Europa 2020») por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2018



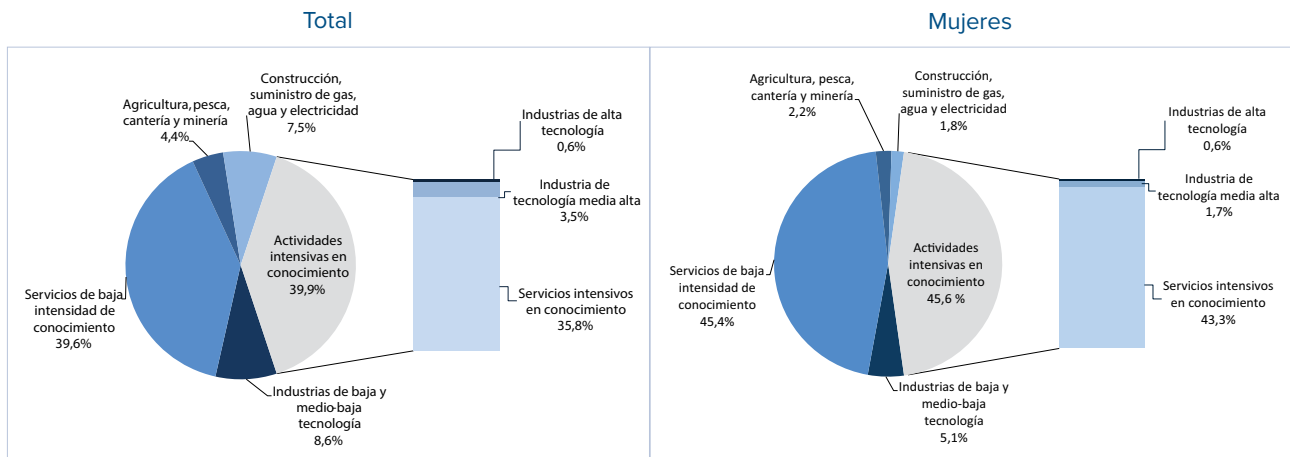
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a322.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Condiciones de Vida.

A3.6. Empleo, paro y niveles de formación

Uno de los modos de aproximarse al nivel de desarrollo de la economía del conocimiento en un país o en una región consiste en analizar la distribución del empleo en función de la carga o intensidad de conocimiento que requieren los correspondientes entornos productivos. La imagen que ese tipo de aproximación cuantitativa arroja para España se muestra en la **figura A3.26**. En ella se recoge la distribución porcentual de las personas ocupadas en España en 2018 por actividades económicas y sexo, ordenadas en función del nivel o intensidad de conocimiento que requieren las distintas actividades productivas.

Figura A3.26
Distribución de personas empleadas en España por actividades económicas y sexo en relación con el grado del conocimiento que requiere el desarrollo de las actividades correspondientes. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a326.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

Del análisis de los datos correspondientes se deduce que el porcentaje de personas empleadas en empresas que en el año 2018 desarrollaron actividades intensivas en conocimiento en España, fue del 39,9 %, con una brecha de género a favor de las mujeres de 10,4 puntos porcentuales (45,6 % en el caso de las mujeres y un 35,2 % en el de los hombres).

Destaca la contribución a las cifras totales de «actividades intensivas en conocimiento» del componente correspondiente al sector de «servicios que requieren la aplicación intensiva de conocimiento» con un 35,8 % de las personas empleadas, que en el caso de las mujeres ascendió a un 43,3 %.

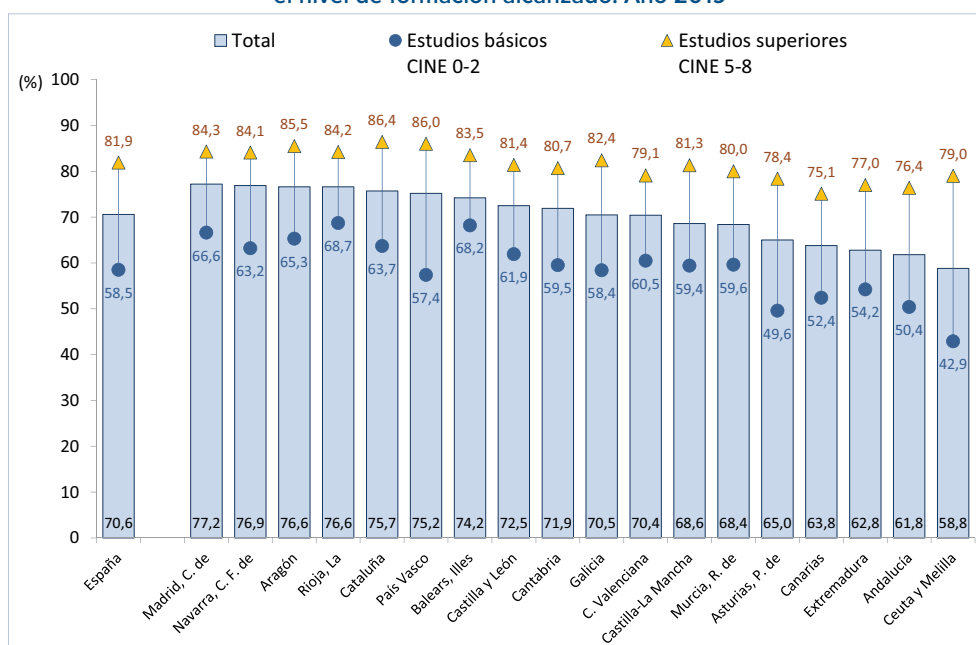
Desde la perspectiva del empleo

La expresión europea de la tasa de empleo permite la comparación de nuestro país en el plano internacional. Así, la estrategia Europa 2020 ha establecido como objetivo europeo, para cumplir en el año 2020, que la tasa de empleo mínima en el tramo de población de entre 20 y 64 años de edad sea del 75 %.

La **figura A3.29** muestra la posición de las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas, en relación con la tasa de empleo, correspondiente al año 2019 según el nivel máximo de estudios alcanzado. En el conjunto del territorio nacional, la tasa de empleo para el grupo de población de 25 a 64 años fue del 70,6 %, valor que se reduce al 58,5 % si se considera únicamente la población cuyo máximo nivel de estudios es el de Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2), y alcanza el 81,9 % para la población con estudios superiores (CINE 5-8).

Si se considera la tasa de empleo sobre la población con edades comprendidas entre los 25 y los 64 años residente en España y desagregada por Comunidades y Ciudades Autónomas, en el año 2019 las Comunidades alcanzaron el objetivo de la Unión Europea (75,0 %) fueron: Madrid, Navarra, Aragón, La Rioja, Cataluña y País Vasco. En todas las Comunidades superaron el objetivo europeo de empleo los jóvenes que tienen estudios superiores (CINE 5-8).

Figura A3.29
Tasa de empleo de la población de 25 a 64 años de edad en las Comunidades y Ciudades Autónomas según el nivel de formación alcanzado. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a329.xlsx> >

Nota: La utilización del intervalo de edad 25-64 se justifica por razones de disponibilidad de los datos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Población Activa.

Desde la perspectiva del paro

La tasa de paro se calcula dividiendo el número de desempleados por la población activa y se expresa en forma de porcentaje. La tasa de paro no es una proporción del total de desempleados respecto al total de la población, sino respecto a la población que se denomina «económicamente activa», es decir, personas que se han incorporado al mercado de trabajo y que, por tanto, tienen un empleo o lo buscan actualmente. La población activa comprende, pues, personas empleadas y desempleadas.

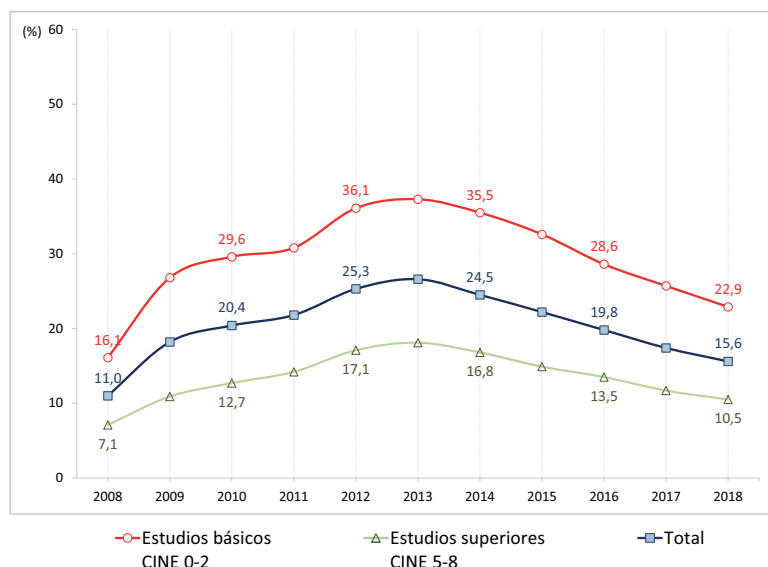
Con relación a las tasas de paro de la población menor de 40 años en España según el grupo de edad y el nivel de formación alcanzado, la **figura A3.31** muestra su evolución a lo largo del periodo comprendido entre 2008 y 2018. Dichas cifras están referidas al grupo de población con edades comprendidas entre 25 y 39 años. En la citada figura se puede apreciar el intenso y rápido crecimiento de la tasa de paro en España, particularmente entre los años 2008 y 2013, lo que pone de manifiesto la extraordinaria sensibilidad de la población española más joven al paro en los años de la crisis económica. A partir del año 2014 se aprecia una disminución en la tasa de paro que se redujo, en el año 2018 respecto a 2014, en 8,9 puntos porcentuales para la población con edades comprendidas entre los 25 y los 39 años de edad. En al año 2018 la tasa de paro para la población activa residente en España, con edades entre los 25 y los 39 años, fue del 15,6 %.

Por otro lado, el nivel de formación afecta de manera directa a las tasas de paro en jóvenes con edades comprendidas entre los 25 y los 39 años, a lo largo del periodo considerado. La probabilidad de estar en paro con un nivel de formación de estudios básicos es mayor a la de la persona que haya alcanzado un nivel de estudios superiores en cada uno de los años del periodo considerado, llegando a alcanzar, en el año 2018, una diferencia de 12,4 puntos porcentuales: la tasa de paro de una persona de 25 a 39 años con estudios básicos en dicho año era del 22,9 %, frente a la tasa de paro del 10,5 % en el caso de alcanzar estudios superiores.

Todo ello resulta coherente con la reorientación del sistema productivo español –aunque sea por la vía principal del empleo– hacia una economía más basada en el conocimiento, como está documentado en los informes anuales del Consejo Escolar del Estado.

Figura A3.31

Evolución de las tasas de paro del grupo de población menor de 40 años en España según el grupo de edad y el nivel de formación alcanzado. Años 2008 a 2018. De 25 a 39 años



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a331.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

A

B. Organización y políticas educativas

B

B1. Organización competencial y administrativa

C

B1.1. Las funciones y competencias educativas

D

La Constitución Española (C.E.), en su Título VII, realiza un reparto competencial entre el Estado y las Comunidades Autónomas, que ostentan las competencias que marca el propio texto constitucional y los respectivos Estatutos de Autonomía. Considera el derecho a la educación como un derecho fundamental, cuya regulación básica debe tener la condición de Ley Orgánica.

E

Las leyes orgánicas educativas que estuvieron en vigor durante el curso que se examina en este INFORME fueron: la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE)⁶ y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)⁷, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)⁸. A las anteriores normas se debe agregar la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre⁹, de Universidades.

F

Competencias educativas

De acuerdo con la C.E., determinados aspectos de la educación están reservados al Estado, como la competencia exclusiva de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes que regula la Constitución, o la que regula las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales. Asimismo, corresponde al Estado la competencia para dictar la normativa básica que desarrolle el artículo 27 de la propia Constitución: Derecho de todos a la educación y a la libertad de enseñanza.

En el artículo 6 bis, apartado 1, de la LOE se incluyen cinco competencias que son atribuidas al Gobierno del Estado, que ya estaban recogidas en la Constitución, la LODE y en la propia LOE: a) la ordenación general del sistema educativo; b) la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales, así como la competencia de aprobar normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la C.E.; c) La programación general de la enseñanza, según determinan el artículo 27 y siguientes de la LODE; d) la Alta Inspección para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos; y e) el diseño del currículo básico en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, para garantizar una formación común y el carácter oficial y la validez de las titulaciones previstas en la Ley.

Las competencias educativas de las Comunidades Autónomas quedan reconocidas en sus respectivos Estatutos de Autonomía. Así, corresponde a las Comunidades Autónomas el desarrollo de las normas básicas aprobadas por el Estado, que deben respetar el contenido de las referidas normas básicas. También les corresponde la gestión de los aspectos relacionados con la educación en su ámbito territorial. El territorio de Ceuta y Melilla y los centros situados en el exterior se atribuyen al Estado, a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En virtud de sus propias competencias, las Corporaciones Locales participan en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria y cooperan con las Administraciones educativas en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes. Asimismo, tienen la competencia para la conservación, mantenimiento y vigilancia de los edificios de titularidad local destinados a centros públicos de Educación Infantil, de Educación Primaria o de Educación Especial. La Ley contempla también la participación de los representantes de los municipios en las Comisiones de acceso a los centros que se creen y en los Consejos Escolares de los centros.

6. < BOE-A-1985-12978 >

7. < BOE-A-2006-7899 >

8. < BOE-A-2013-12886 >

9. < BOE-A-2001-24515 >

A

B

C

D

E

F

B1.2. Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional

La estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional se mantuvo inalterada en el ámbito temporal del curso 2018-2019, analizado en este INFORME, en relación con el curso precedente.

Así, como consecuencia de la moción de censura que tuvo lugar en los días 31 de mayo y 1 de junio de 2018, se procedió a reestructurar los Departamentos ministeriales (Real Decreto 355/2018, de 6 de junio). Posteriormente, se estableció la estructura orgánica básica de los Departamentos ministeriales hasta el nivel de Dirección General (Real Decreto 359/2018, de 8 de junio). El desarrollo de la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional se efectuó mediante el Real Decreto 1045/2018, de 24 de agosto.

El Ministerio quedaba definido como el Departamento de la Administración General del Estado encargado de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia educativa y de formación profesional, incluyendo todas las enseñanzas del sistema educativo excepto la enseñanza universitaria, sin perjuicio de las competencias del Consejo Superior de Deportes en materia de enseñanzas deportivas. Asimismo, se atribuía a este Ministerio el impulso de las acciones de cooperación y de las relaciones internacionales en materia de educación no universitaria, en coordinación con el Ministerio de Asuntos Exteriores.

Como se ha indicado, la estructura orgánica del Ministerio no fue alterada durante el ámbito temporal del curso. Por dicha razón se debe realizar una remisión general a los aspectos reseñados en el epígrafe C1.2. del INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO¹⁰.

B1.3. La Alta Inspección de Educación

La LOE dedica el Título VII a la Inspección del sistema educativo, fijando en su artículo 149 que la Alta Inspección educativa corresponde al Estado, con el fin de garantizar el cumplimiento de las facultades que se le atribuyen en materia educativa, así como la observancia de los principios y normas constitucionales y básicas que desarrollen el artículo 27 de la Constitución.

Las Áreas Funcionales de la Alta Inspección de Educación están integradas en las Delegaciones del Gobierno de las 17 Comunidades Autónomas y tienen una dependencia orgánica de dichas Delegaciones del Gobierno, sin perjuicio de su dependencia funcional del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

En cumplimiento de estas atribuciones, durante el curso 2018-2019, la Alta Inspección confeccionó, a través de las direcciones funcionales de educación en las Comunidades Autónomas, un total de 714 informes referidos a normas dictadas por estas.

B1.4. La cooperación política y administrativa

Entre los órganos de cooperación cabe destacar a la Conferencia de Presidentes, las Conferencias Sectoriales y las Comisiones Bilaterales de Cooperación.

El órgano de coordinación de la política educativa en todo el ámbito del Estado, así como de intercambio de información y de cooperación entre las diferentes Administraciones educativas, es la Conferencia Sectorial de Educación, reguladora del Derecho a la Educación (Artículo 28 LODE)¹¹ y constituida en 1986. Este organismo está integrado por los Consejeros titulares de Educación de las distintas Comunidades Autónomas y la Ministra de Educación y Formación Profesional.

10. < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO. pp.197-199 >

11. < BOE-A-1985-12978, artículo 28 >

La Conferencia Sectorial de Educación

La Conferencia Sectorial de Educación es un órgano de cooperación que preside el miembro del Gobierno que, en representación de la Administración General del Estado, sea el competente en materia educativa, formando también parte de él los correspondientes miembros de los Consejos de Gobierno, en representación de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades de Ceuta y Melilla.

La Conferencia Sectorial ejerce funciones consultivas, decisorias o de coordinación orientadas a alcanzar acuerdos sobre materias comunes. Las decisiones que adopte la Conferencia Sectorial podrán revestir la forma de Acuerdo, que supone un compromiso de actuación en el ejercicio de las respectivas competencias, o bien la forma de Recomendación, que tiene como finalidad expresar la opinión de la Conferencia Sectorial sobre un asunto que se somete a su consulta.

El Consejo Escolar del Estado ha de comunicar a todos los componentes de la Conferencia Sectorial las propuestas de mejora que figuran en su Informe anual sobre el estado del sistema educativo y remitirles, preferentemente, los informes, conclusiones y propuestas que elabore la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos.

Cooperación con las Comunidades Autónomas

En el periodo del curso al que se refiere este INFORME, se desarrollaron, en colaboración con las Comunidades Autónomas, los Programas de Cooperación Territorial que a continuación se describen:

- El «Programa de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación» que tiene como eje fundamental la reducción y prevención del fracaso escolar y del abandono escolar temprano mediante el apoyo a centros educativos de entornos socioeconómicos vulnerables, intervenciones específicas dirigidas a colectivos que en numerosas ocasiones están en situación especialmente vulnerable, la implicación de la comunidad educativa en el proceso educativo, así como el fortalecimiento formativo del profesorado para capacitarles en la respuesta a la diversidad de necesidades educativas.
- «Programa para la financiación de libros de texto y materiales didácticos», que trata de favorecer los principios de equidad e igualdad, compensando las situaciones socioeconómicas más desfavorables, y tiene por objeto colaborar con las familias en la financiación de libros de texto y materiales didácticos necesarios.
- Otros programas de cooperación territorial que, además de afianzar los contenidos curriculares adquiridos en los procesos de aprendizaje desarrollados en el aula, pretenden promover actuaciones prácticas desde distintos ámbitos, con una metodología activa y cooperativa en la que se fomente la interrelación de alumnos de centros de distintas Comunidades Autónomas. Durante el año 2019 se llevaron a cabo los programas de Centros de Educación Ambiental, Recuperación y Utilización Educativa de Pueblos Abandonados, Rutas Científicas Artísticas y Literarias, Rutas Científicas Artísticas y Literarias con inmersión lingüística en inglés e Inmersión lingüística en colonias de verano.

La cooperación con las Corporaciones Locales

La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las Corporaciones Locales en la planificación y puesta en práctica de la política educativa constituye uno de los principios y fines recogidos en la Ley Orgánica de Educación. Así, aunque las Corporaciones Locales no tengan asignadas competencias directas en materia educativa, desempeñan una importante función en el desenvolvimiento del sistema educativo debido a su proximidad con los ciudadanos. Por otra parte, la norma contempla la posibilidad de que las Administraciones educativas deleguen competencias de gestión de determinados servicios educativos en los municipios o agrupaciones de municipios, a fin de acercar la educación a sus más directos destinatarios.

El uso de los centros educativos por parte de las entidades locales se somete a la regulación que en cada caso establezca la Administración educativa, teniendo los Ayuntamientos, con carácter general, prioridad para la utilización de los centros con fines educativos, culturales, artísticos, deportivos o sociales, siempre que estas actividades tengan lugar fuera del horario lectivo. Esta colaboración se extiende al doble uso de las instalaciones deportivas de los centros docentes y las municipales.

B2. Ordenación de las enseñanzas

B2.1. Ordenación legal del sistema educativo y B2.2. Las enseñanzas del sistema educativo en el curso 2018-2019: Ordenación básica del Estado

La ordenación legal del sistema educativo y la estructura de las enseñanzas se concreta en los centros educativos tras la aprobación de las enseñanzas básicas por parte del Estado y de los distintos currículos por las Administraciones educativas.

La LOMCE modificó la estructura de atribución de competencias en relación con el ámbito curricular, implantando un sistema compartido de competencias, que recaen sobre cada uno de los elementos del currículo, entre la Administración del Estado, que debe elaborar los aspectos básicos de este; las Administraciones educativas, a las que corresponde la aprobación de los currículos respectivos en sus ámbitos territoriales y los centros docentes que desarrollarán y completarán los contenidos.

Las materias y asignaturas que se imparten en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se dividen en tres grupos: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. En relación con cada uno de dichos grupos, las administraciones estatal, autonómicas y los centros educativos ejercen las competencias que se definen pormenorizadamente en el artículo 6 bis de la LOE.

En cuanto al segundo ciclo de Educación Infantil, las Enseñanzas Artísticas Profesionales, la Formación Profesional, las Enseñanzas de Idiomas y las Enseñanzas Deportivas, el Gobierno del Estado debe fijar los objetivos, las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación del currículo básico y, en el caso de la Formación Profesional, también los resultados de aprendizaje. Dichos elementos requieren el 55 por 100 de los horarios para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para las que no la tengan.

Seguidamente se detalla la estructura fundamental de las enseñanzas durante el curso 2018-2019, en los distintos niveles y etapas del sistema educativo:

- La Educación Infantil está conformada por dos ciclos de tres cursos cada uno de carácter no obligatorio. El segundo de los ciclos es de carácter gratuito.
- La Educación Primaria comprende seis años académicos y la Educación Secundaria Obligatoria cuatro. Estas dos etapas están consideradas de carácter básico y, por tanto, son obligatorias y gratuitas como determina la Constitución.
- La educación secundaria se divide en Educación Secundaria Obligatoria y educación secundaria postobligatoria. Constituyen la educación secundaria postobligatoria: el Bachillerato, la Formación Profesional de Grado Medio, las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio.
- Las Enseñanzas de adultos. La Ley especifica que las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica, contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Los títulos de Formación Profesional están referidos, con carácter general, al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y los ciclos de la Formación Profesional que conducen a su obtención se clasifican en: a) Ciclos de Formación Profesional Básica; b) Ciclos Formativos de Grado Medio; y c) Ciclos Formativos de Grado Superior. Los ciclos formativos impartidos superan los 180 títulos, que se clasifican en 26 familias profesionales (34 títulos básicos, 60 de grado medio y 86 de grado superior). Asimismo se imparten otros 78 títulos derivados de la LOGSE, que se encuentran en fase de actualización, y que serán sustituidos por títulos derivados de la LOE.

La Ley califica como enseñanzas superiores a las Enseñanzas Universitarias, las Enseñanzas Artísticas Superiores, la Formación Profesional de Grado Superior, las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior y las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

A

B

C

D

E

F

Las Enseñanzas de Idiomas, las Enseñanzas Artísticas y las Deportivas tienen la consideración de Enseñanzas de Régimen Especial. Por otra parte, se regulan por sus normas específicas las Enseñanzas Universitarias:

- Las Enseñanzas de Idiomas se organizan en los niveles Básico, Intermedio y Avanzado, que se corresponden respectivamente con los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que a su vez se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2.
- Las Enseñanzas Artísticas son las siguientes: a) Enseñanzas Elementales de Música y de Danza; b) Enseñanzas Artísticas Profesionales, y tienen esta condición las Enseñanzas Profesionales de Música y de Danza, las Enseñanzas de los grados medio y superior de Artes Plásticas y Diseño; c) Enseñanzas Artísticas Superiores, que son las siguientes: los Estudios Superiores de Música y de Danza, las Enseñanzas de Arte Dramático, las Enseñanzas de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, los Estudios Superiores de Diseño y los Estudios Superiores de Artes Plásticas, entre los que se incluyen los Estudios Superiores de Cerámica y los Estudios Superiores del Vidrio.
- Las Enseñanzas Deportivas se estructuran en dos grados: grado medio y grado superior y podrán estar referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

B2.3. Expedición de Títulos y concesión de homologaciones y convalidaciones

La Constitución Española, en su artículo 149.1.30ª, determina que corresponde al Estado la competencia para regular las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, competencia que se reitera en el artículo 6 bis 1 b) de la LOE., según el cual los títulos de las enseñanzas de la LOE son homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas, con valor en todo el ámbito del Estado.

Los títulos son expedidos en nombre del Rey por el Ministro de Educación o por el titular del órgano que corresponda en la Comunidad Autónoma, y se deben inscribir en los Registros de títulos de las Administraciones educativas competentes.

La homologación de títulos obtenidos y de estudios cursados conforme a sistemas educativos extranjeros por los títulos equivalentes españoles de nivel no universitario, supone el reconocimiento de su validez oficial en España, así como del grado académico de que se trate, y habilita para continuar estudios en otro nivel del sistema educativo español. La homologación también conlleva, en su caso, los efectos profesionales que son inherentes al título español de referencia.

Por otra parte, la convalidación de estudios extranjeros de educación no universitaria supone la declaración de la equivalencia de aquellos con los correspondientes españoles, a efectos de continuar estudios en un centro docente español.

Los alumnos procedentes de un sistema educativo extranjero que deseen incorporarse a cualquiera de los cursos que integran en España la Educación Primaria o la Educación Secundaria Obligatoria, no deben realizar trámite alguno de convalidación de sus estudios. Su incorporación al curso que corresponda se efectúa por la Administración educativa correspondiente en el centro docente en que el alumno vaya a continuar estudios.

Las competencias sobre homologación de títulos y convalidación de estudios extranjeros no universitarios corresponden al Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Procedimiento

Si los estudios o títulos cuya convalidación u homologación se pretende están incluidos en una tabla de equivalencias aprobada por Orden del Ministerio de Educación y Formación Profesional y, por tanto, la resolución del expediente debe adoptarse de acuerdo con dicha tabla, los órganos competentes para tramitar los expedientes y formular la propuesta de resolución que corresponda son los siguientes:



- Las Áreas Funcionales de Alta Inspección de Educación en las Comunidades Autónomas y las Direcciones Provinciales de Educación y Formación Profesional de Ceuta y Melilla.
- Las Consejerías de Educación de las Embajadas de España en el extranjero.
- En los demás casos, la Subdirección General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Se produjo una tendencia a la baja en el número de solicitudes entre 2010 (36.291) y 2013 (21.860) y experimentó un crecimiento considerable entre 2016 (30.461) y 2017 (40.622), con una diferencia positiva de 10.161 solicitudes más en un solo año. El número de resoluciones favorables osciló entre las 19.519 del año 2015 y las 49.210 del año 2019. La cantidad de resoluciones denegatorias varió entre las 140 de 2014 y las 1.039 de 2019.

B2.4. La escolarización del alumnado: modelos lingüísticos

El castellano es la lengua oficial del Estado, según contempla la Constitución Española, la cual señala asimismo que todos los ciudadanos tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

Junto con el castellano, las lenguas propias de las Comunidades Autónomas son también cooficiales en su ámbito territorial, según prevean sus respectivos Estatutos de Autonomía. Las Comunidades que poseen una lengua propia distinta del castellano son las siguientes: Illes Balears, Cataluña, Comunitat Valenciana, Galicia, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco. Las lenguas propias específicas existentes en las Comunidades Autónomas antes indicadas se imparten como materias de estudio en todos los niveles y etapas educativas de las Enseñanzas de Régimen General en sus respectivos territorios, quedando incluidas en el currículo académico. Asimismo, dependiendo del modelo lingüístico seguido por la Comunidad Autónoma, son utilizadas como medio de enseñanza y aprendizaje. En la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, según establece su Estatuto de Autonomía, el bable goza de protección.

En el curso que se analiza en este INFORME se aplicaron cuatro modelos lingüísticos en todo el ámbito territorial del Estado:

- El Modelo I es aquel en que el castellano se utiliza como única lengua de enseñanza y aprendizaje de las distintas materias y asignaturas y es el modelo en uso en las Comunidades Autónomas que tienen únicamente el castellano como lengua oficial.
- El Modelo II se caracteriza por utilizar el castellano como lengua de enseñanza y aprendizaje, impartándose tanto la lengua y literatura castellanas como la lengua y literatura de la lengua autonómica cooficial como materias fundamentales y troncales del currículo.
- El Modelo III es de carácter bilingüe y en él se imparten algunas materias y asignaturas en lengua castellana y otras materias y asignaturas se imparten en la lengua cooficial de la Comunidad, siendo utilizadas ambas lenguas como lenguas vehiculares de enseñanza y aprendizaje. Sigue este modelo lingüístico la Comunidad de Galicia.
- El Modelo IV es aquel en el que las enseñanzas son impartidas en una lengua cooficial distinta del castellano. Este es el modelo seguido por la Comunidad Autónoma de Cataluña.

Las Comunidades Autónomas de Illes Balears, Comunitat Valenciana, País Vasco y Comunidad Foral de Navarra utilizan sistemas mixtos que combinan distintos modelos lingüísticos en mayor o menor grado, dependiendo de los centros o de los distintos territorios de la propia Comunidad Autónoma. Por su parte, con carácter específico, se debe citar también aquí a la Comunidad de Aragón, en la cual se utiliza con carácter general el modelo I y de forma minoritaria el modelo II (1,9 %). En Cataluña, el 100 % del alumnado participa del modelo de enseñanza y aprendizaje en lengua propia autonómica con áreas específicas en de lengua castellana y lengua propia autonómica.

A

B3. La participación de la comunidad educativa

B

La Constitución Española establece que los poderes públicos garanticen el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes. También especifica que los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervengan en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

C

D

E

F

La LODE especifica que los sectores interesados en la educación participen en la programación general a través de órganos colegiados, el Consejo Escolar del Estado y Consejos Escolares para ámbitos territoriales no estatales. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) introduce en los principios inspiradores de la educación el de la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes y especifica que las Administraciones educativas deben garantizar la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar. La LOMCE expresa que, para la consecución de sus fines, el Sistema Educativo Español cuenta con el Consejo Escolar del Estado como órgano de participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento al Gobierno.

B3.1. La participación de las familias

La LODE reconoce los derechos de los padres en relación con la educación de sus hijos o pupilos. Además, en el artículo quinto, enuncia la garantía de la libertad de asociación de los padres de alumnos en el ámbito educativo con la finalidad de asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos, de colaborar en las actividades educativas de los centros y de promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro. Conjuntamente, en el artículo octavo, expresa la garantía del derecho de reunión de los padres. Esta Ley contempla la participación de los padres a través del Consejo Escolar del Estado, cuya designación se efectúa por las confederaciones de asociaciones de padres de alumnos más representativas, y su intervención en el control y gestión de los centros públicos y privados concertados a través del Consejo Escolar del centro.

La LOE, en el artículo 1, refiere un principio del sistema educativo español en relación con las familias: «El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad». La citada Ley y la normativa que la desarrolla inciden en la responsabilidad de los padres, madres o tutores legales en la educación de sus hijos y ponen de manifiesto que se les debe ofrecer información sobre el progreso académico de estos. Esta misma Ley regula la composición y las competencias del Consejo Escolar de los centros.

B3.2. La participación del alumnado

La LODE tiene, entre otros fines, el de «la preparación para participar activamente en la vida social y cultural». En coherencia con este fin, se reconoce a los alumnos el derecho básico «a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes». Para hacerlo posible se garantiza en los centros docentes el derecho de reunión de los alumnos. El artículo séptimo de la LODE enuncia que «los alumnos podrán asociarse, en función de su edad, creando organizaciones de acuerdo con la Ley y con las normas que, en su caso, reglamentariamente se establezcan».

Por su parte, la LOE introduce como principio inspirador de la educación: «la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento». Este principio se concreta mediante la regulación de la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes. En el artículo 119 se agrega que corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar.

B3.3. Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros

El Consejo Escolar del centro

El Consejo Escolar del centro es el órgano a través del que se garantiza la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. La LOE regula la composición y las competencias del Consejo Escolar en los centros públicos y los centros privados concertados.

Otros órganos de participación

Además del Consejo Escolar, en los centros educativos existen otros órganos colegiados de participación:

- El Claustro del profesorado.
- Diversos órganos de coordinación docente (generalmente denominadas Comisiones de Coordinación Pedagógica) que promueven el trabajo en equipo del profesorado.
- Equipos de ciclo o nivel y coordinadores de distintos programas.
- Órganos de participación del centro, tales como la Comisión de Convivencia o la Comisión Económica.
- Junta de Delegados.

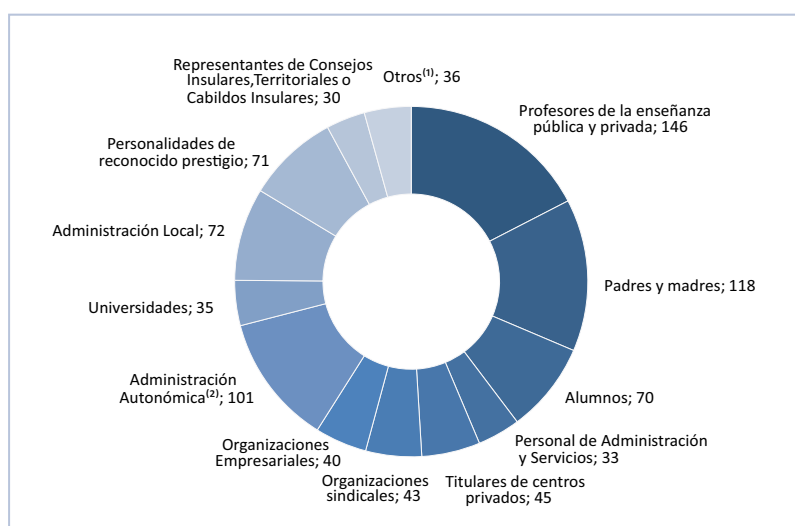
B3.4. Los Consejos Escolares Autonómicos y otros Consejos de ámbito territorial

Los Consejos Escolares Autonómicos son los órganos de participación y consulta de los diversos sectores sociales concernidos en la educación en los respectivos territorios autonómicos. Ejercen competencias similares a las del Consejo Escolar del Estado respecto a la programación de las enseñanzas; emiten dictámenes sobre legislación y normativa educativa, así como informes y propuestas a sus respectivas Administraciones educativas autonómicas.

La representación proporcional de los diversos sectores sociales en cada uno de los Consejos Escolares Autonómicos y la del Consejo Escolar del Estado es bastante similar, si bien el número total de consejeros y consejeras es variable, dependiendo sobre todo del tamaño de la comunidad educativa territorial a la que representan (**figura B3.1**).

En Ceuta y Melilla se crearon, en el año 2009, los foros de la educación (Orden EDU/1499/2009, de 4 de junio y Orden EDU/1500/2009, de 4 de junio) sin competencia para dictaminar la normativa que les afecta, tarea que corresponde a la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado.

Figura B3.1
Distribución del conjunto de consejeros de los Consejos Escolares Autonómicos por sector al que representan.
Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b301.xlsx> >

1. Otros incluye: representantes de Movimientos de Renovación Pedagógica, de la Asamblea Legislativa, Colegio de Doctores y Licenciados, Consejos de la Juventud, Cooperativas de Enseñanza, Seminario de Estudios Gallegos, Instituto de Estudios Catalanes, Academia de la Lengua, Organizaciones de atención a los discapacitados, Organizaciones de la Mujer y Parlamento de Navarra.

2. Administración autonómica: incluye a directores de centros nombrados por las Administraciones educativas.

Fuente: Elaboración propia.

Existen, además, Consejos Escolares Municipales que se constituyen como órganos consultivos y de participación en aquellos aspectos de la programación y gestión de la enseñanza no universitaria que son competencia de los municipios. Presentan perfiles muy diversos en cada municipio, con respecto a su composición y funcionamiento. Generalmente, están integrados por representantes de la comunidad educativa y de los grupos sociales del municipio y están presididos por el alcalde o el concejal en quien delegue.

Por otra parte, como ya se ha indicado, en algunas Comunidades Autónomas existen Consejos Escolares Comarcales y de Distrito que tienen representación en el correspondiente Consejo Escolar Autonómico.

B3.5. El Consejo Escolar del Estado

La LODE especifica que el Consejo Escolar del Estado es el órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento respecto de los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el Gobierno. Esta Ley por la que se crea el Consejo enumera los sectores representados por sus miembros y las cuestiones sobre las que debe ser consultado preceptivamente, además de cualquiera otra que el Ministerio de Educación y Ciencia decida someterle a consulta. Por último, establece que por propia iniciativa este órgano puede formular propuestas al Ministerio de Educación y Ciencia sobre esas cuestiones y cualquier otra concerniente a la calidad de la enseñanza.

El Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado, desarrolla lo previsto en la LODE y establece la composición del Consejo, sus competencias y su funcionamiento, tal y como se detalla a continuación. Lo establecido en este Real Decreto se concreta en la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento.

Las principales actuaciones realizadas por el Consejo Escolar del Estado a lo largo del curso 2018-2019 fueron:

Tareas del Pleno

De acuerdo con el artículo 12.1 del Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado, el Pleno deberá ser consultado en las siguientes cuestiones:

- a. «La programación general de la enseñanza.
- b. Las normas básicas que haya de dictar el Estado para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución o para la ordenación general del sistema educativo.»

Asimismo, según en el artículo 12.2, corresponde al Pleno:

- a. «Aprobar el informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo, al que se refiere el artículo 2.2. de este real decreto, y hacerlo público.
- b. Aprobar y elevar al Ministerio de Educación y Ciencia las propuestas sobre cuestiones relacionadas con los puntos enumerados en el apartado primero de este artículo y otras que, por su propia iniciativa, debata y apruebe el Consejo.»

En el curso 2018-2019 el Pleno del Consejo Escolar del Estado dictaminó el Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Además, como es preceptivo, aprobó el INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO, relativo al curso anterior.

Tareas de la Comisión Permanente

Junto con su implicación en la elaboración del INFORME anual sobre el estado y situación del sistema educativo, la Comisión Permanente tiene asignadas reglamentariamente competencias relativas a la elaboración de dictámenes sobre «los proyectos de reglamentos que hayan de ser aprobados por el Gobierno en desarrollo de la legislación básica de la enseñanza». Para cumplir con tales funciones de asesoramiento al Gobierno y atender las exigencias de participación social a través de su Comisión Permanente, el Consejo

dictamina sobre todos aquellos proyectos normativos relacionados con la educación con rango de reales decretos o de órdenes ministeriales. Durante el curso 2018-2019 se emitieron 30 dictámenes, 12 referidos a reales decretos y 16 a órdenes ministeriales.

Tareas de la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos

En tanto que órgano de cooperación territorial corresponde a la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos (JPA), entre otras competencias, las siguientes:

- Elaborar informes específicos sobre los aspectos más relevantes del desarrollo del sistema educativo en cada Comunidad Autónoma.
- Acordar el estudio de temas de especial relevancia para el sistema educativo en las Comunidades Autónomas y la constitución de las correspondientes comisiones de trabajo.
- Acordar la celebración de Seminarios, Jornadas o Conferencias que puedan contribuir a incrementar los niveles de calidad del sistema educativo.

Durante el curso 2018-2019, la JPA se reunió en dos ocasiones para tratar el Informe preceptivo correspondiente al Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Otras tareas realizadas por el Consejo

Colaboración con otras instituciones

El Consejo Escolar del Estado está representado en el Observatorio de Becas y Ayudas a través de consejeros pertenecientes a asociaciones de padres y madres –Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA) y Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA)–, asociaciones de alumnos y alumnas (CANAE) y asociaciones del profesorado –Asociación Nacional del Profesorado Estatal-Sindicato Independiente (ANPE) y Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (FECCOO)–. También colabora en el Consejo de Desarrollo Sostenible mediante la participación de un consejero representante de la Conferencia Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE).

Revista «Participación Educativa»

Durante el periodo correspondiente a este INFORME se preparó la edición del número 9 de la segunda época de la revista, denominado «Participación y mejora educativa. Agenda 2030», que fue publicado en septiembre de 2019.

Sitio web

Durante el curso 2018-2019 se siguió potenciando el sitio web para informar y ofrecer documentación sobre la labor realizada por el Consejo en el desempeño de sus funciones institucionales, incrementando la transparencia del órgano y destacando todo el recorrido de la institución desde sus inicios, reflejado en sus dictámenes, sus informes y sus aportaciones más relevantes a la comunidad educativa.

B3.6. Ayudas al asociacionismo del alumnado y de las familias

Ayudas a organizaciones de alumnos

En el periodo correspondiente a este INFORME, se publicó la Resolución de 16 de octubre de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para la realización de actividades por parte de confederaciones, federaciones y asociaciones de alumnos para 2018. Estas ayudas fueron otorgadas por la Resolución de 10 de diciembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se conceden ayudas para la realización de actividades por parte de confederaciones, federaciones y asociaciones de alumnos para 2018.

En la **tabla B3.3** se ofrece la información correspondiente a los importes que recibieron las entidades solicitantes por los proyectos subvencionados.

Tabla B3.3
Ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes de ámbito estatal. Año 2018

Unidades: euros

Entidades solicitantes	Proyecto subvencionado	Importe
Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)	Estudiantes por la igualdad	22.898
Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes. Sindicato de Estudiantes	Precarización. Campaña de permanencia en el sistema educativo	24.006
Total		46.904,00

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Ayudas a organizaciones de padres y madres

Por la Resolución de 27 de agosto de 2018, del Secretario de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, se resolvió la convocatoria realizada por Resolución de 15 de noviembre de 2018. En la **tabla B3.4** se ofrece la información correspondiente a los importes que recibieron las confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos para infraestructura y para el programa.

También dentro del periodo correspondiente a este informe (1 de septiembre de 2018 - 31 de agosto de 2019) se publicó la Resolución, de 25 de agosto de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan ayudas destinadas a las Confederaciones y Federaciones de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, durante 2019. La concesión de estas ayudas para el año 2019 se publicó en fecha posterior a la del periodo correspondiente a este INFORME, por lo que quedará reflejada en el INFORME 2021 (1 de septiembre de 2019 - 31 de agosto de 2020).

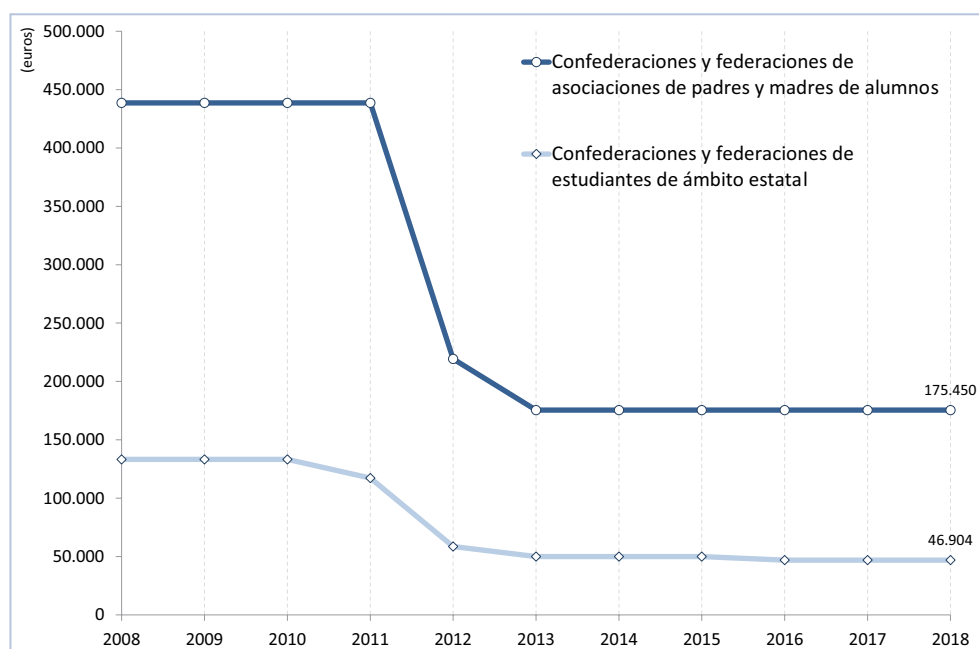
En la **figura B3.4** se muestra la evolución del importe de las ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos a lo largo del periodo comprendido entre el año 2008 y el año 2018.

Tabla B3.4
Ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos. Año 2018

	Para infraestructura	Para el programa	Total (euros)
Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnado (CEAPA)	40.993,00	40.993,00	81.986,00
Confederación Católica Nacional de Asociaciones de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA)	40.993,00	40.993,00	81.986,00
Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Ceuta (FAMPA)	1.449,84	2.025,48	3.475,32
Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Centros de Enseñanza (FAPACE)	1.449,84	1.012,74	2.462,58
Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Colegios Agustonianos (FAGAPA)	1.208,20	1.012,74	2.220,94
Federación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnos de Melilla (FAMPA Melilla)	906,15	1.350,45	2.256,60
Federación Pedro Poveda de AMPAS de Centros Educativos de la Institución Teresiana	483,28	168,79	652,07
Federación Padre Usera de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos Amor de Dios	241,69	168,79	410,48
Total	87.725,00	87.725,00	175.450,00

Fuente: Subdirección General de Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura B3.4
Evolución de las ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes y de asociaciones de padres y madres de alumnos de ámbito estatal. Años 2008 al 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b304.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

B3.7. La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC)

La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC) es una organización de cooperación y de encuentro de los consejos nacionales y regionales de educación de los países de la Unión Europea que elabora y eleva a la Comisión y a las respectivas Administraciones de los estados miembros sus informes, propuestas y conclusiones.

Durante el periodo correspondiente al curso 2018-2019, EUNEC llevó a cabo el Seminario «Consejos escolares y el espacio europeo de educación».

B4. Políticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional

B4.1. Atención a la diversidad, orientación y convivencia

La atención a la diversidad

Las políticas de atención a la diversidad van dirigidas al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo debido a circunstancias derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, a sus altas capacidades intelectuales, a su incorporación tardía al sistema educativo, a dificultades específicas de aprendizaje, a Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o a estar afectado por condiciones personales, socioeconómicas o escolares particulares. Estas necesidades específicas requieren una atención inclusiva y de calidad educativa diferente a la ordinaria, que permita al alumnado alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, lograr los objetivos generales de la etapa educativa.

A
B
C
D
E
F

La LOE contempla que las medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad sean atendidas por las Administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma. También establece que en el sistema educativo español, la escolarización solo se lleva a cabo en centros específicos cuando las necesidades no pueden ser atendidas por los programas de atención a la diversidad que se desarrollan en centros ordinarios. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, con respecto a la atención a la diversidad, la LOE establece Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento¹² y Formación Profesional Básica¹³.

La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales

La LOE prevé su identificación y la detección de sus necesidades, especificando que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para llevar a cabo estas tareas. Igualmente, las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas y los centros escolares deben atender a las necesidades de este alumnado con planes de actuación específicos, tales como programas de enriquecimiento curricular y agrupamientos especiales, a fin de que puedan desarrollar al máximo sus capacidades y de un modo equilibrado en el plano emocional y social.

Por otra parte, el Gobierno establece que la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales puede flexibilizarse, en cuanto a la duración del periodo escolar, permitiéndole la inclusión en su currículo de contenidos y competencias de cursos superiores.

El total del alumnado identificado como de altas capacidades en el conjunto del territorio nacional y que recibió atención en programas específicos de apoyo educativo ascendió a 35.494 en el curso 2018-2019, siendo un 6,0 % superior al dato del periodo anterior.

La escuela rural

La legislación española contempla la circunstancia del alumnado que reside en zonas rurales y reconoce la importancia y el carácter particular que tiene la escuela rural en el conjunto de España, enmarcándola dentro de las políticas de educación compensatoria con el fin de paliar las desigualdades geográficas existentes. Las Administraciones educativas correspondientes se encargan de atender ese derecho, garantizando así la igualdad de oportunidades.

La atención del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria de los municipios de población escolar muy reducida se realiza mediante la fórmula organizativa ya consolidada de los Centros Rurales Agrupados (CRA). La enseñanza secundaria requiere condiciones de profesorado e instalaciones difíciles de conseguir en centros educativos pequeños y, dado que no es posible habilitar fórmulas similares a los centros rurales agrupados para esta etapa educativa, se opta por agrupar al alumnado de una zona geográfica en un centro educativo de un municipio central del área.

En la tabla B4.1 (INFORME 2020) se especifican los datos de los centros rurales agrupados por Comunidades y Ciudades Autónomas correspondientes al curso 2018-2019.

Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento

La LOE modificada por la LOMCE introduce los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Ordena que se desarrollen a partir de 2.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria mediante «una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias diferentes a las establecidas con carácter general, con la finalidad de que los alumnos y alumnas puedan cursar el 4.º curso por la vía ordinaria y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria».

En el curso 2018-2019, participaron 58.365 alumnas y alumnos de 2.º y 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en el conjunto de España. Del total de ese alumnado, 48.935 pertenecían a centros públicos, 9.430 a centros privados con enseñanzas concertadas y no concertadas. Las Comunidades Autónomas con mayor número de alumnos incluidos en estos programas fueron Andalucía y la Comunidad de Madrid.

12. <BOE-A-2006-7899, artículo 27 >

13. <BOE-A-2006-7899, artículo 39 >

A

B

C

D

E

F

Formación Profesional Básica

Los ciclos de Formación Profesional Básica reemplazaron a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). La LOMCE modificó los artículos 30, 39 y 41 de la LOE y, como novedad normativa, estableció los ciclos de Formación Profesional Básica como medida para facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional.

La superación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica conduce a la obtención del Título Profesional Básico en la familia profesional correspondiente, que tendrá los mismos efectos laborales para el acceso a los empleos públicos y privados que el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El título académico otorgado corresponde a una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, con efectos laborales y académicos, y permite al alumnado la progresión en el sistema educativo facultándole para el acceso a la Formación Profesional de Grado Medio.

En el curso escolar 2018-2019 se matricularon 73.810 estudiantes en Formación Profesional Básica, de los que 55.758 (75,5 %) lo hicieron en centros públicos y 18.052 (24,5 %) en centros o instituciones de carácter privado financiados con fondos públicos.

Programas formativos de formación profesional para el alumnado con necesidades educativas específicas

El Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica, en su disposición adicional cuarta recoge que las Administraciones educativas podrán establecer y autorizar otras ofertas de formación profesional adaptadas, por un lado al alumnado con necesidades educativas especiales y, por otro, a colectivos con necesidades específicas, a efecto de dar continuidad a su formación. Los programas de formación profesional para estudiantes con necesidades educativas específicas, con una duración variable según las necesidades del colectivo al que van dirigidas, incluyen módulos profesionales de un título profesional básico y otros módulos adaptados a las necesidades del alumnado.

La superación de esta formación no conduce directamente a la consecución de un título oficial del sistema educativo, no obstante se acredita mediante una certificación académica. Estos programas formativos vinieron a sustituir a los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial de Educación Especial y a las Aulas Profesionales.

En el curso 2018-2019 se matricularon en total 12.830 alumnos y alumnas, de los cuales 9.063 recibieron la formación en centros públicos y 3.767 en centros privados.

La compensación educativa

La LOE establece la obligación de las Administraciones de desarrollar acciones de carácter compensatorio con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Las políticas de educación compensatoria deben reforzar el sistema educativo de forma que se eviten desigualdades causadas por factores sociales, económicos, culturales, étnicos o de otra índole. Estas medidas constituyen las políticas de educación compensatoria que tratan de evitar que las referidas carencias se perpetúen e incluso aumenten, abocando así a dicho alumnado a la marginación laboral y social.

Estas son las principales atenciones y los programas destacados de la compensación educativa:

- Programas y servicios de apoyo a la integración tardía en el sistema educativo.
- Actuaciones de refuerzo, orientación y apoyo educativo.
- Programa «Aulas itinerantes en los circos».
- Programa MUS-E®, que se desarrolla en el marco del Convenio con la Fundación Yehudi Menuhin España (FYME) para la integración de niños y niñas en dificultad social por medio de las artes. En España el programa está implantado en 11 Comunidades Autónomas y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla.

- Subvenciones a instituciones privadas sin fines de lucro para el desarrollo de actuaciones de compensación de desigualdades en educación.
- Otras actuaciones en compensación educativa: Premio Nacional de Educación para el Desarrollo, Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en Educación para el Desarrollo, y Encuentro Nacional de Docentes en Educación para el Desarrollo.

La atención al alumnado con necesidades educativas especiales

La escolarización del alumnado con discapacidad en centros ordinarios ha sido contemplada como uno de los principios del sistema educativo en la legislación de forma relativamente reciente. La «Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad» reconoce el derecho a la educación y propone un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, basado en los principios de normalización, igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal.

La atención a las necesidades educativas especiales en el sistema educativo español

La LOE declara que el sistema educativo español se inspira en los principios de: calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; equidad que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.» El capítulo 1 del Título II, sobre la equidad en la educación, establece la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

En el curso 2018-2019, el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado supuso un total de 212.807 personas, de las cuales 175.308 estaban integradas en centros ordinarios (82,4 %) y el 17,6 % restante (37.499 estudiantes) lo estuvo en centros específicos de educación especial.

Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020

La Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020» propone un cambio en la percepción social de la discapacidad de modo que se reconozca que es necesario proporcionar a todas las personas con discapacidad la oportunidad de vivir su vida del modo más autónomo y pleno posible, lo que conlleva la eliminación de las barreras existentes para la participación y el ejercicio de sus derechos y la promoción de las condiciones para su máxima independencia y para el desarrollo pleno de su capacidad física, mental, social y profesional. Contiene las líneas básicas de las políticas públicas con respecto a la discapacidad que se desarrollarán hasta 2020, e incluye las medidas estratégicas en educación y formación.

El Plan de Acción 2012-2020 de la Estrategia Española de Discapacidad está inspirado en los principios de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Sus ejes de actuación son los siguientes: erradicar la pobreza, mejorar la educación y promover la integración social. El objetivo estratégico en educación es «Reducir la tasa de abandono escolar y aumentar el número de personas con discapacidad con educación superior».

Acciones de ámbito estatal desarrolladas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional

- Convenios con entidades. El Ministerio de Educación y Formación Profesional tiene suscritos convenios de colaboración con la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) y con la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (Fiapas) para atender adecuadamente al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad auditiva.
- Subvenciones a entidades privadas sin ánimo de lucro.
 - Resolución de 12 de septiembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actuaciones dirigidas a favorecer la utilización de las tecnologías de la información

y de la comunicación por parte del alumnado que presente necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad durante el curso escolar 2018-2019.

- Resolución de 12 de septiembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación durante el curso escolar 2018-2019.
- Resolución de 12 de septiembre 2018, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actuaciones dirigidas a la atención educativa de personas adultas que presenten necesidades educativas especiales durante el curso escolar 2018-2019.
- Foro para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Mediante la Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, se creó el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecieron sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento.
- Prácticas formativas. El Ministerio de Educación y Formación Profesional tiene suscritos convenios de colaboración con la Asociación Pro Personas con Discapacidad Intelectual Afanias y con la Fundación Síndrome de Down Madrid para la realización de prácticas formativas por parte de alumnos en itinerarios individuales de inserción laboral.
- Jornadas. El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), en colaboración con la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), llevó a cabo el 5 de octubre de 2017 una jornada de formación, intercambio y divulgación para dar a conocer las novedades relativas a recursos y materiales disponibles para la educación inclusiva en el ámbito de las personas sordas o con discapacidad auditiva.
- Cooperación con Iberoamérica. El Ministerio de Educación y Formación Profesional desarrolló las siguientes acciones de cooperación con Iberoamérica, en relación con la Educación Especial y con la inclusión educativa:
 - Realización de las actividades previstas en los estatutos de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), cuya Secretaría ejecutiva se encuentra ubicada el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
 - Desarrollo del Convenio con la Fundación ONCE para la solidaridad con las personas ciegas de América Latina (FOAL), con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y con diversos países iberoamericanos, para la puesta en marcha, por parte de la FOAL, de Centros de Recursos y de Producción de materiales educativos para personas ciegas.
 - Realización del estudio: «Situación educativa de las niñas, las adolescentes y mujeres con discapacidad de Latinoamérica y el Caribe. Estado del Arte».

La orientación

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación¹⁴ reconoce el derecho de todos los alumnos a recibir orientación educativa y profesional (artículo 6) y el de los padres a ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos (artículo 4).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa¹⁵, incluye entre los principios inspiradores del sistema educativo «la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores» (artículo 1).

14. <BOE-A-1985-12978 artículo 6 >

15. <BOE-A-2013-12886 >

La orientación profesional

La orientación profesional constituye el conjunto de actuaciones que se desarrollan con el alumnado en los centros educativos o en los servicios especializados externos a estos centros, para conseguir el mejor ajuste posible entre sus aptitudes, preferencias e intereses y las ofertas formativas que les brinda el sistema de educación y formación reglado, de acuerdo con su propio horizonte profesional.

Las acciones más significativas del Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Ministerio de Empleo y Seguridad Social y el Gobierno español durante el curso 2018-2019 son:

- El Programa Nacional de Reformas 2019, ofrece información sobre el grado de cumplimiento de las recomendaciones específicas formuladas por el Consejo de la Unión Europea a España en 2018 y perfila las medidas que sería necesario adoptar a partir de ese momento y que sientan las bases para el cumplimiento de los objetivos de la Estrategia Europa 2020.
- El Ministerio de Educación y Formación Profesional ofrece, a través del portal educativo «TodoFP»¹⁶, numerosos recursos de formación profesional dirigidos al profesorado, al alumnado y a los ciudadanos en general. Está presente en las redes sociales y cuenta con aplicaciones para dispositivos móviles.
- El portal «Aprende a lo largo de la vida» tiene la finalidad de ayudar a los ciudadanos para que conozcan la opción y modalidad formativa que mejor se ajusta a su realidad personal, familiar y profesional. Además, incorpora una recopilación de materiales y recursos para el apoyo a su proceso de aprendizaje que también pueden ser empleados por familias, profesionales y cualquier persona relacionada con la formación y la educación.
- Programas de difusión de la orientación y formación profesional.

Salón AULA Madrid, la Feria Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa 2019 celebró una nueva edición en las instalaciones del recinto ferial de IFEMA, en la que se mostraron las últimas novedades del sector educativo en una exposición dirigida a los profesionales de la educación y alumnos.

En el ámbito europeo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional siguió representando al Estado español en la red «Euroguidance» (Red de Centros de Recursos para la Orientación Profesional) y en la *European Lifelong Guidance Policy Network* (Red Europea de Políticas de Orientación a lo Largo de la Vida).

La convivencia escolar

La Constitución Española¹⁷, en el artículo 27.2, establece que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». De acuerdo con la Carta Magna, la LOE define las diferentes enseñanzas, incluyendo en todas ellas aspectos relativos a la convivencia escolar. Las principales organizaciones internacionales de las que España forma parte subrayan la relevancia de la educación para el ejercicio de la ciudadanía y la mejora de la convivencia.

Observatorios de la convivencia escolar

En el periodo correspondiente a este INFORME, se aprobó el Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, que modificó el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, de creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar¹⁸, cuya finalidad es contribuir a la construcción activa de una convivencia escolar armónica desde el ámbito estatal. En el curso 2017-2018 no se convocó el pleno del Observatorio y, en consecuencia, no se realizó el informe establecido en el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (BOE del 15 de marzo de 2007).

Por su parte, las Administraciones educativas autonómicas cuentan con un Observatorio de la Convivencia Escolar u órgano similar. Al igual que el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, son órganos

16. < <http://todofp.es/inicio.html> >

17. < [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con) >

18. < BOE-A-2018-432 >

A

B

C

D

E

F

consultivos que recaban información, emiten informes, realizan recomendaciones y propuestas de actuación y, en ocasiones, desarrollan estas en las comunidades educativas. La información de las páginas web muestra que en las distintas Comunidades Autónomas se están llevando a cabo: planes de trabajo relacionados con la convivencia y contra la discriminación o el acoso escolar; asesorías a profesores, padres y alumnos; protocolos de actuación ante circunstancias problemáticas; disponibilidad de agentes para prestar servicios de ayuda; presentaciones de buenas prácticas; formación relacionada con los temas sobre convivencia o contra el acoso; números de teléfono a los que acudir en caso de urgencia; y, sobre todo, propuestas de actuaciones preventivas.

Otras actuaciones en el ámbito escolar

Plan Estratégico de Convivencia Escolar

Durante el curso que se analiza, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del CNIIE (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa), prosiguió sus actuaciones en relación con el Plan Estratégico de Convivencia Escolar, en colaboración con las Comunidades Autónomas.

Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los centros educativos y sus entornos

Desde el año 2006 está vigente un acuerdo marco de colaboración entre el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación y Formación Profesional con la finalidad de responder de manera coordinada y eficaz a las cuestiones relacionadas con la seguridad de los menores y jóvenes en la escuela y su entorno, de manera que se fortalece la cooperación policial con las autoridades educativas en sus actuaciones para mejorar la convivencia y la seguridad en el ámbito escolar reforzando el conocimiento y confianza en los cuerpos policiales.

B4.2. La igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia

El artículo 23 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión¹⁹ explicita que «La igualdad entre mujeres y hombres deberá garantizarse en todos los ámbitos, inclusive en materia de empleo, trabajo y retribución. El principio de igualdad no impide el mantenimiento o la adopción de medidas que supongan ventajas concretas en favor del sexo menos representado». En España, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género²⁰ y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres²¹ tienen como objeto abordar este derecho universal.

La legislación educativa española ordena este aspecto de la formación de las personas a través de la LOE. En el desarrollo de la normativa está establecido que el informe sobre el estado y situación del sistema educativo del Consejo Escolar del Estado debe incorporar las medidas que establezcan las Administraciones educativas en relación con la prevención de la violencia y fomento de la igualdad entre mujeres y hombres. Forman parte del Consejo una representante de las organizaciones de mujeres con implantación en todo el territorio del Estado, una representante del Instituto de la Mujer y dos personalidades de reconocido prestigio en la lucha para la erradicación de la violencia de género, propuestas por la Ministra de Igualdad.

Actuaciones en relación a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres

El tratamiento de la igualdad de género por la UNESCO²²

Mediante la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible²³, los Estados miembros y toda la comunidad educativa se comprometieron «a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en

19. < <https://bit.ly/1nQSRhc> >

20. < BOE-A-2004-21760 >

21. < BOE-A-2007-6115 >

22. < <http://bit.ly/1Agwyvi> >

23. < <http://bit.ly/2cuOSWM> >

cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas». El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 propone «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5, busca «lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas».

El tratamiento de la igualdad de género por la Unión Europea²⁴

La Unión Europea se fundamenta en un conjunto de valores entre los que se incluye la igualdad, y promueve la igualdad entre mujeres y hombres. Estos valores se refuerzan en el artículo 21 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Además, el artículo 8 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea también otorga a la Unión el cometido de eliminar las desigualdades entre mujeres y hombres y promover su igualdad a través de todas sus acciones. La Unión y los Estados miembros se comprometieron, en la Declaración n.º 19 aneja al Acta Final de la Conferencia Intergubernamental que adoptó el Tratado de Lisboa, a combatir la violencia doméstica en todas sus formas, prevenir y castigar estos actos delictivos y prestar apoyo y protección a las víctimas.

Las acciones más recientes de la Unión Europea en el ámbito de la igualdad entre mujeres y hombres han sido: El marco financiero plurianual (MFP 2014-2020) y el programa «Derechos, Igualdad y Ciudadanía»; Las acciones del Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE); La Carta de la Mujer y el Compromiso estratégico para la igualdad de género 2016-2019; El Plan de Acción en materia de género 2016-2020; La adhesión de la Unión al Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Convenio de Estambul).

Formación del profesorado en materia de igualdad entre mujeres y hombres

El artículo 102 de la LOE establece que los programas de formación permanente deben contemplar una formación específica en materia de igualdad. A su vez, todos los planes de formación continua del profesorado que desarrollan las Administraciones educativas deben incluir actividades de formación dirigidas a capacitar al profesorado para que fomente la igualdad entre hombres y mujeres o para que perfeccione las competencias que al respecto haya adquirido en su práctica educativa. Entre las actuaciones destacan:

- Curso de verano «Aulas por la igualdad: el valor de coeducar»
- Proyecto «chicaSTEM»
- Mesa redonda «Género y STEM» durante el II Congreso Nacional Scientix 2019
- Curso «Coeducación: dos sexos en un solo mundo»
- MOOC (Cursos Abiertos y Masivos en Línea) «Educar en igualdad»

Materiales didácticos

El portal del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado²⁵ del Ministerio de Educación y Formación Profesional ofrece recursos didácticos organizados por etapas educativas y áreas temáticas para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres. Por otra parte, el Instituto de la Mujer promueve el Proyecto «Materiales didácticos para la Educación en Igualdad»²⁶ que permite la elaboración y edición de publicaciones didácticas dirigidas al profesorado, a padres y madres y al alumnado para su utilización en actividades de formación de profesionales.

24. < <https://bit.ly/2RZPUIZ> >

25. < <http://www.educalab.es> >

26. < <http://bit.ly/2e7EKZp> >

Premios «Irene: la paz empieza en casa»

Mediante estos galardones se reconocen proyectos que potencian el aprendizaje de la resolución pacífica de conflictos y el afianzamiento de los valores que afirman la igualdad de derechos y de oportunidades de mujeres y hombres.

La red «Intercambia»

Durante los días 19 y 20 de noviembre de 2018, tuvo lugar la XIV Jornada Intercambia: «Coeducación; educar para el futuro», en la que las diferentes Comunidades Autónomas a través de sus representantes de educación e igualdad presentaron la normativa, buenas prácticas y materiales. También se dio a conocer el proyecto de investigación «Menores y Violencia de Género», realizado en colaboración por la Delegación de Gobierno para la violencia de género, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Administraciones educativas, cuyos resultados se presentarán en el año 2020.

Unidad de Igualdad de Género

El Ministerio de Educación y Formación Profesional desarrolla programas y actuaciones tendentes a promover la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres en el propio Departamento.

Durante el curso 2018-2019 se desarrollaron numerosos Planes Estratégicos en relación con las actuaciones de la Unidad de Igualdad de Género:

B4.3. Becas y ayudas al estudio

La política de becas y ayudas al estudio es un instrumento muy importante para la compensación de las desigualdades y la garantía del ejercicio del derecho fundamental a la educación. De acuerdo con la disposición adicional novena de la Ley 24/2005, de 18 de noviembre (BOE de 19 de noviembre de 2005)²⁷, las becas se conceden de forma directa a todos los solicitantes que cumplan los requisitos especificados en las bases de la convocatoria.

Actuaciones

Becas para estudios postobligatorios y superiores no universitarios

En el curso académico 2018-2019 pudieron solicitarse becas para realizar cualquiera de los siguientes estudios: primer y segundo cursos de Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior, Enseñanzas Artísticas Profesionales, Enseñanzas Deportivas, Estudios de Idiomas realizados en Escuelas Oficiales de titularidad de las administraciones educativas (incluida la modalidad a distancia), Enseñanzas Artísticas Superiores, Estudios Religiosos Superiores y Estudios Militares Superiores.

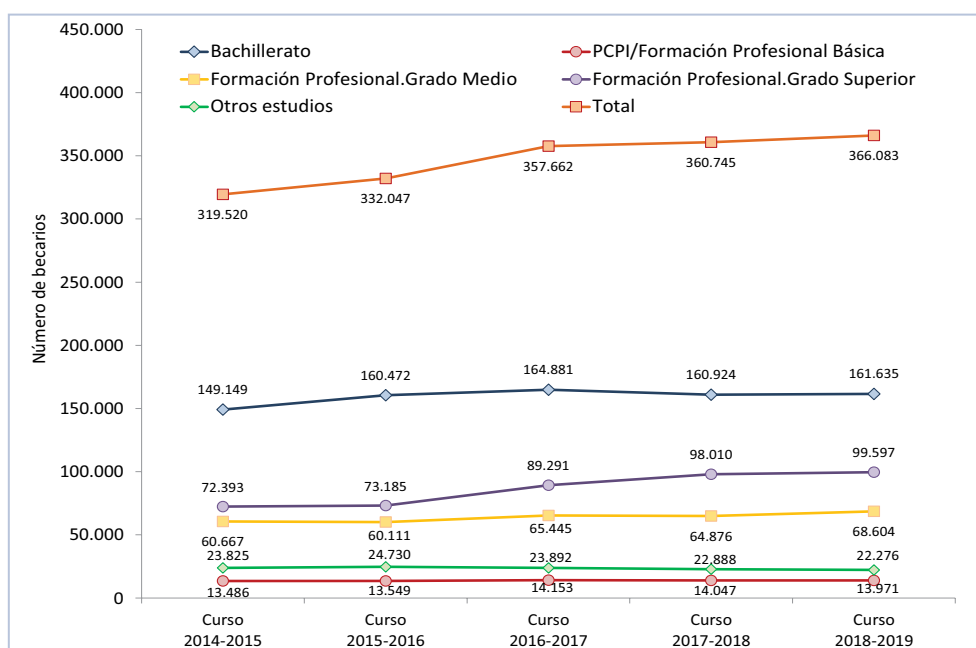
Además, se convocaron ayudas al estudio, con validez en todo el territorio nacional, dirigidas al alumnado de: cursos de acceso y cursos de preparación para las pruebas de acceso a la Formación Profesional; cursos de formación específicos para el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior, impartidos en centros públicos y en centros privados concertados que tengan autorizadas enseñanzas de Formación Profesional; y Formación Profesional Básica.

El número de becarios de cada uno de los niveles educativos (Bachillerato, Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Enseñanzas Profesionales de Grado Medio y Superior, y otros estudios) que recibieron beca en la convocatoria general del curso 2018-2019 fue en total de 366.083, con una cuantía de 496,0 millones de euros.

La **figura B4.15** muestra la evolución del número de becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias por parte del Ministerio de Educación, según las enseñanzas, en el quinquenio comprendido entre el curso 2014-2015 y el curso 2018-2019.

27. <BOE-A-2005-19005 >

Figura B4.15
Evolución del número de becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias por parte del Ministerio de Educación según el nivel de enseñanza. Cursos 2014-2015 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b415.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Cuando se efectúa la comparación con respecto al curso 2017-2018 se advierte que el número de becarios aumentó en 5.338 (1,5 %), pasando de 360.745 a 366.083; y que el importe total de las becas y ayudas pasó de 464.011.784,3 euros a 496.019.559,5, lo que supuso un incremento de 32.007.775 euros (6,9 %).

Ayudas al estudio y subsidios para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Este tipo de ayudas son para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que cursen estudios en alguno de los siguientes niveles educativos: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, Enseñanzas Artísticas Profesionales, Formación Profesional Básica y Programas de Formación para la transición de la vida adulta. Para ellos se mantuvieron los mismos componentes y cuantías de las ayudas y subsidios del curso anterior.

En el curso 2018-2019, de acuerdo con la correspondiente convocatoria del Ministerio de Educación y Formación Profesional según la información disponible, 108.202 beneficiarios recibieron un promedio de 1.059,9 euros, y el importe total de estas ayudas ascendió a 114.684.969,2 euros.

Ayudas para el aprendizaje de idiomas en enseñanzas postobligatorias

Por su parte, la Comisión Europea se propuso fijar en los Objetivos 2020 de Educación y Formación (ET 2020), un nuevo indicador que consistiría en que los Estados miembro dispusieran de al menos un 50 % del alumnado que finalizara la educación secundaria inferior –etapa obligatoria en todos los sistemas educativos de la Unión Europea– con un nivel B1 o más elevado establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) en el primer idioma extranjero.

En este contexto, el Ministerio de Educación y Formación Profesional realizó para el curso 2018-2019 «Cursos de inmersión en lengua inglesa en España», convocatoria de ayudas para el aprendizaje de idiomas que tuvo 2.376 becarios tanto en 2018 como en 2019.

Otras ayudas

- Ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico e informático dirigidas a alumnos matriculados en centros docentes españoles en el exterior, en las Ciudades de Ceuta y Melilla y en el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia. Se convocaron 12.527 ayudas por un importe individual de 105,0 euros. En cada una de las Ciudades Autónomas se beneficiaron 6.142 estudiantes, lo que supuso un importe total de 644.910,0 euros. Para alumnado del CIDEAD y de los centros docentes españoles en el exterior se beneficiaron 243 estudiantes por un importe total de 25.515,0 euros.
- Becas para participar en un «Programa de inmersión lingüística en colonias de vacaciones» para el verano de 2019. El importe de las becas convocadas ascendió a 238.200,0 euros para un total de 500 estudiantes beneficiarios. Además se destinaron 7.500 euros para sufragar gastos de transporte para alumnos y alumnas extrapeninsulares.
- Becas para participar en el programa nacional de Rutas Científicas, Artísticas y Literarias con inmersión lingüística en inglés durante el otoño de 2019, dirigido a alumnos y alumnas de centros educativos españoles sostenidos con fondos públicos que cursen 5.º y 6.º de Educación Primaria o 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. De las 379 solicitudes recibidas se concedieron ayudas a 48 centros, por lo que solo pudo atenderse el 12,7 %, lo que supuso una participación de 1.152 estudiantes y 96 profesores, por un importe total de 727.301,4 euros.
- Becas para participar en el Programa de «Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados». En la convocatoria para el periodo de primavera y otoño participaron 2.450 estudiantes y 196 docentes lo que supuso un importe 340.537,7 euros. En la convocatoria de verano se recibieron 1.637 solicitudes y el importe fue de 75.017,4 euros.
- Becas para participar en el programa Rutas Científicas, Artísticas y Literarias. Participaron un total de 3.252 alumnos y alumnas y 286 docentes por un importe total de 1.923.420,5.
- Becas para participar en el programa Centros de Educación Ambiental. Participaron 1.012 estudiantes y 88 docentes por un importe total 148.932,2 euros.

Actuaciones con información de gasto consolidado

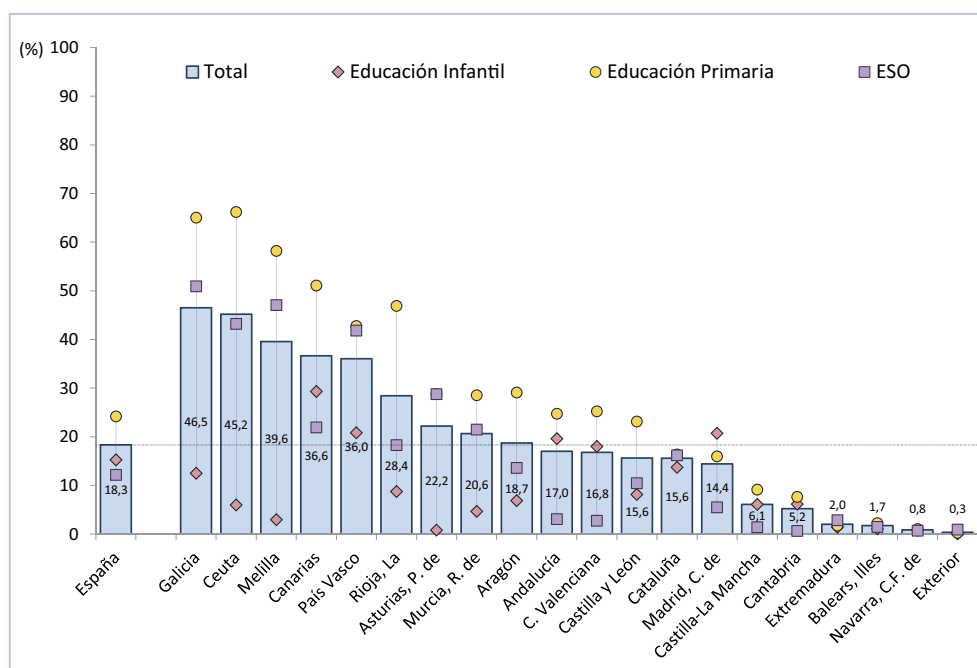
Las Comunidades Autónomas utilizan varios sistemas de financiación de libros y material escolar. Así, mientras que hasta el curso 2011-2012 existía una diferencia clara entre ayudas y programas de gratuidad –básicamente centrada en la exigencia de requisitos en el caso de las ayudas o la universalidad del sistema en el caso de la gratuidad– en la actualidad aparecen diversos tipos de fórmulas con variaciones significativas en algunos casos. Por este motivo, dentro de la información de la «Estadística de becas y ayudas al estudio» se incluye un anexo denominado «Otros sistemas de financiación de libros».

Por otro lado, esta estadística no incluye las ayudas individualizadas por servicios complementarios (transporte, comedor e internado) que las Administraciones educativas han de prestar, en caso necesario, para facilitar la escolarización de los alumnos en las enseñanzas de carácter obligatorio en un municipio distinto al de su residencia.

Enseñanzas básicas

La aportación por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional aumentó un 8,4 %, pasando de 98.109,0 miles de euros en el curso 2016-2017 a 106.374,7 miles de euros en el curso 2017-2018. En la **figura B4.17** se muestra, para el curso 2017-2018, el porcentaje de alumnado becado en relación al total de alumnado matriculado, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria en cada Comunidad Autónoma, así como el total nacional. Se observa que en España el 18,3 % del alumnado matriculado en estas enseñanzas básicas obligatorias recibió una beca, destacando Galicia (46,5 %), Ceuta (45,2 %), Melilla (39,6 %), Canarias (36,6 %) y País Vasco (36,0 %). Por el contrario, Navarra (0,8 %), Illes Balears (1,7 %), Extremadura (2,0 %), Cantabria (5,2 %) y Castilla-La Mancha (6,1 %) fueron las Comunidades con menor porcentaje de estudiantes becados.

Figura B4.17
Porcentaje de alumnado becado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b417.xlsx> >

Notas:

1. En Andalucía, Asturias, Castilla-La Mancha, Comunitat Valenciana, Galicia y Navarra el número de becarios es el exacto. En otras Comunidades Autónomas puede estar ligeramente sobredimensionado porque cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca, se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.

2. No se incluye la información del alumnado de Educación especial al desconocer el número de estudiantes integrado en centros ordinarios.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

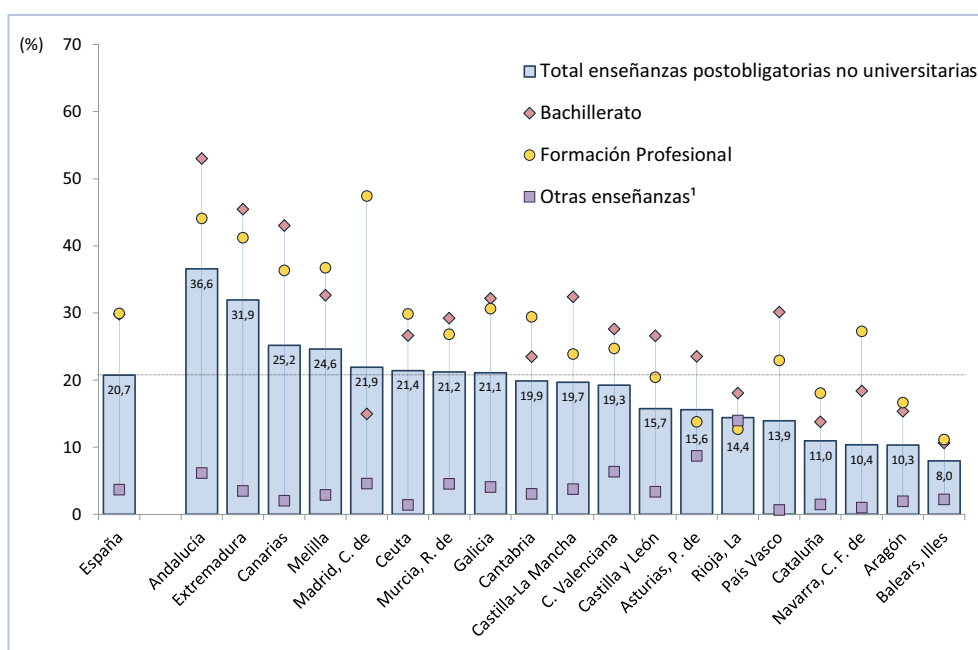
El importe medio que se dedica a becas en España y en cada Comunidad Autónoma, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria del total nacional es de 86,8 euros por alumno escolarizado, de los cuales 15,9 euros (18,3 %) los aportó el Ministerio y 70,9 euros (81,7 %) las Comunidades Autónomas. La distribución del importe total de becas concedidas en el curso 2017-2018, en estos niveles educativos (579.745,4 miles de euros), según el tipo de ayuda por orden de relevancia, fue el siguiente: comedor escolar (59,6 %), necesidades educativas específicas (18,8 %), enseñanza (6,8 %), libros y material didáctico (6,7 %), transporte (4,5 %), becas de excelencia, actividades extraescolares y aula matinal (2,4 %), residencia (0,9 %), idioma extranjero (0,3 %).

Las Comunidades Autónomas utilizan diferentes sistemas de financiación de libros y material escolar distintos a becas: programas de gratuidad, otros programas de financiación de libros e incluso programas de ambos tipos. El importe de las ayudas para libros y material escolar (tanto el procedente de becas como de sistemas de financiación distintos a los incluidos en becas) va dirigido al alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria. Las ayudas por servicios complementarios (transporte, comedor y residencia) se prestan en las Comunidades Autónomas a través de las correspondientes Administraciones autonómicas, y en Ceuta y Melilla a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Enseñanzas postobligatorias no universitarias

En la **figura B4.21** se muestra, para el curso 2017-2018, el porcentaje de alumnado becado en relación al total de alumnado matriculado en enseñanzas postobligatorias no universitarias, tanto a nivel nacional como para cada una de las Comunidades Autónomas. Este porcentaje varía de forma notable en función del territorio de residencia.

Figura B4.21
Porcentaje de alumnado becado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b421.xlsx> >

1. 'Otras enseñanzas' incluye: Enseñanzas Artísticas elementales, profesionales y superiores; otras enseñanzas superiores; Escuelas Oficiales de Idiomas; Enseñanzas Deportivas; otras enseñanzas y sin distribuir.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A diferencia de lo que ocurría con las ayudas destinadas a la Educación Infantil, la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y la Educación Especial, en el caso de las enseñanzas postobligatorias no universitarias, la cuantía que aportó el Ministerio de Educación y Formación Profesional a las becas y ayudas que se concedieron fue superior (474.495,8 miles de euros) a la que aportaron las Comunidades Autónomas (108.247,0 miles de euros). Con respecto al curso 2016-2017, el Ministerio aportó un 1,1 % menos, mientras que las Comunidades aumentaron su aportación un 4,2 %. El importe medio que se dedica a becas en España y en cada Comunidad Autónoma en enseñanzas postobligatorias no universitarias es de 252,2 euros por alumno escolarizado, de los cuales 205,4 euros (81,4 %) aporta el Ministerio y 46,9 euros (18,6 %) las Comunidades Autónomas.

Una visión de conjunto

Para el curso 2017-2018 –último disponible con información consolidada–, el importe dedicado a las becas y ayudas en todas las enseñanzas no universitarias por nivel de enseñanza y Administración financiadora fue de 1.162.488,2 miles de euros, cuya financiación se distribuyó entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional (580.870,5 miles de euros) y las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas (581.617,7 miles de euros). En el curso 2017-2018, se registró para las enseñanzas obligatorias un aumento relativo de 26,6 % con respecto al curso anterior (un 2,9 % más de gasto por parte del Ministerio y un 33,2 % más por parte de las Comunidades Autónomas).

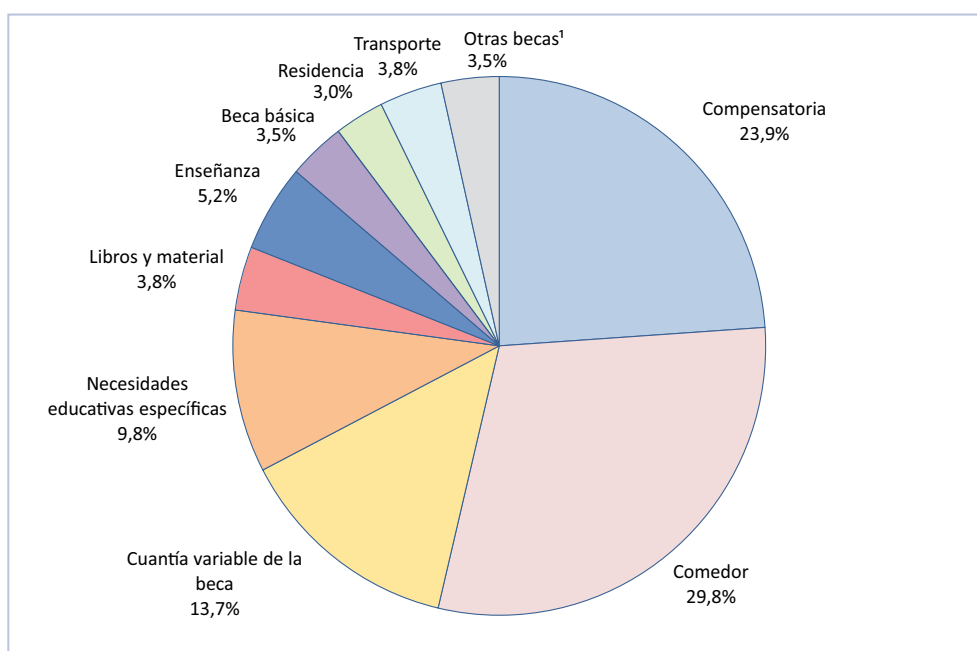
Por otro lado, en ese mismo curso 2017-2018, se registró para las enseñanzas postobligatorias un aumento relativo de 5,7 % con respecto al curso anterior (un 3,2 % más de gasto por parte del Ministerio y un 19 % más por parte de las Comunidades Autónomas).

Por otro lado, en ese mismo curso 2017-2018 y respecto al curso anterior, se registró para las enseñanzas postobligatorias un 1,1 % menos de gasto por parte del Ministerio y un 4,2 % más por parte de las Comunidades Autónomas, lo que se traduce en una reducción del 0,2 % del gasto total (583.801,0 miles de euros en el curso 2016-2017 frente a 582.742,8 miles de euros en 2017-2018).

En la **figura B4.27** se ofrece una visión de conjunto sobre la distribución del importe de las becas y ayudas concedidas en enseñanzas no universitarias financiadas por todas las Administraciones educativas, por tipo de ayuda para el curso 2017-2018. En ella destacan: los servicios complementarios –comedor escolar (23,9 %), transporte (3,8 %) y residencia (3,0 %)–, a los que se destinó el 30,7 % del importe total de becas y ayudas; el componente compensatorio para el alumnado que cursaba estudios no universitarios, que alcanzó el 23,9 %; el importe de la cuantía variable de las becas, que supuso un 13,7 % del total; y el 9,8 % de presupuesto que se destinó para el alumnado con necesidades educativas especiales. Las becas y ayudas dirigidas a la financiación del material escolar, en el curso 2017-2018, ocuparon el 3,8 % del monto total.

Figura B4.27

Distribución del importe total del gasto en becas y ayudas concedidas en enseñanzas no universitarias financiadas por todas las Administraciones educativas por tipo de ayuda, en España. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b427.xlsx> >

1. 'Otras becas' incluye: Idioma extranjero, excelencia, aula matinal, actividades extraescolares, movilidad internacional, exención precios y tasas, bonificación familias de 3 hijos, movilidad, Erasmus y prácticas en el extranjero.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

B4.4. Otras políticas

La innovación educativa

El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa constituye uno de los principios en los que se fundamenta el sistema educativo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 1 de la LOE²⁸. Durante el periodo correspondiente a este INFORME, la mayoría de las actuaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional en este sentido se llevaron a cabo a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).

28. < BOE-A-2006-7899 >

A

B

C

D

E

F

Información y estudios en educación

Los estudios descriptivos desarrollados por el CNIIE en relación con los sistemas educativos se llevaron a cabo principalmente en el marco del plan de trabajo de Eurydice España-REDIE (Unidad española de Eurydice), donde concurren las actuaciones de la Red de información sobre educación de la Comisión Europea (Eurydice) y las propias de la Red española (REDIE).

Las actividades de Eurydice España-REDIE desarrolladas en el curso 2018-2019 se articularon en torno a las siguientes líneas de actuación:

Seguimiento del Semestre Europeo

- Actualización anual del *System level monitoring related to Europe 2020 priorities* que acompaña al *Education and Training Monitor* que publica la Comisión Europea.
- La descripción de los *National Education Systems* (NES) que la Red Eurydice publica en su página web.
- Renovación, por parte de Eurydice España-REDIE, de la información sobre el sistema educativo español y realización de las actualizaciones trimestrales previstas del capítulo «Las reformas en curso y las iniciativas políticas actuales».

Descripción del sistema educativo español en el ámbito de las competencias educativas que ejercen las Consejerías y Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas y las Direcciones Provinciales de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

La información sobre el sistema educativo español publicada en NES de Eurydice se completa con la Redipedia (Enciclopedia en línea del Sistema educativo español), que incluye la descripción de aspectos específicos del sistema educativo a partir de la gestión que hacen sus administradores. En el curso 2018-2019 se actualizaron 20 y se crearon 7 nuevos descriptores, que fueron revisados y corregidos por las Administraciones educativas autonómicas.

Elaboración de la contribución española a los estudios europeos de la Red Eurydice

En el periodo correspondiente a este INFORME se finalizaron y publicaron en la web de Eurydice los siguientes estudios europeos generalmente vinculados al trabajo que realiza la Comisión Europea en el ámbito de la educación y la formación: «*Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*», «*Integrating Asylum Seekers and Refugees into Higher Education in Europe: National Policies and Measures*» y «*Home Education Policies in Europe: Primary and Lower Secondary Education*». Y los siguientes Datos y Cifras: «*National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2018/19*», «*The Organisation of the Academic Year in Europe—2018/19*», «*The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education—2018/19*», «*The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams*», «*Compulsory Education in Europe—2018/19*», «*Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe—2018/19*» y «*Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2016/17*».

Además, se iniciaron los siguientes: «*Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe (2019 Edition)*», «*Digital Education at School in Europe*» y el «*Mobility Scoreboard Higher Education, Background Report (2019)*», «*Equity in School Education in Europe*», el Eurydice Leaflet «*The teaching of regional and minority languages in Schools in Europe*».

En el curso 2018-2019 también se publicaron en la página web de Eurydice y en Publiventa del Ministerio de Educación y Formación Profesional las traducciones al castellano de algunos de los estudios europeos.

Programas de innovación educativa

El CNIIE se responsabilizó de la coordinación de diferentes proyectos de innovación educativa desarrollados también en cursos anteriores:

- Campus de profundización científica.

- Programa Centros Educación Ambiental.
- Programa «Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados».
- Programa de Rutas Científicas, Artísticas y Literarias con inmersión lingüística en inglés.
- Alfabetizaciones Múltiples:
 - Publicación Lectoescritura digital.
 - Programa de Bibliotecas escolares.
 - Sitio web Leer.es²⁹.
 - Proyectos de innovación.
- Proyecto de Lenguas Extranjeras y Bilingüismo: Convenio Ministerio de Educación y Formación Profesional/British Council.
- Programa de Lengua y Cultura Portuguesa.
- Programa de Lengua árabe y cultura marroquí.
- Programa de Inmersión lingüística en colonias de verano 2019.
- Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Organización del Bachillerato Internacional.
- Programa de inmersión lingüística para el aprendizaje del inglés en enseñanzas obligatorias.

Las tecnologías de la información y la comunicación

En enero de 2018, tras presentar dos meses antes los aspectos generales que componían la visión de un Espacio Europeo de Educación 2025, la Comisión Europea comenzó la difusión de su Plan de Acción de Educación Digital (*Digital Education Action Plan*) que precisa la manera en que los sistemas de educación y formación pueden hacer un mejor uso de la innovación y la tecnología digital, y respaldar el desarrollo de las competencias digitales pertinentes y necesarias para la vida y el trabajo en esta época de rápida transformación digital.

El Plan de Acción de Educación Digital incluye once acciones destinadas a fomentar y apoyar el uso de la tecnología en educación, así como el desarrollo de la competencia digital, y establece tres prioridades: 1. Hacer un mejor uso de la tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje (de la acción 1 a la 3); 2. Desarrollar competencias y habilidades digitales pertinentes para la transformación digital (de la acción 4 a la 8); y 3. Modernizar los sistemas educativos mediante la previsión y un mejor análisis de los datos (de la acción 9 a la 11).

En este contexto, las actuaciones desarrolladas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional a lo largo del curso 2018-2019, son las descritas en el «Plan de Cultura Digital en la Escuela».

«Plan de Cultura Digital en la Escuela». Avances en el curso 2018-2019

El desarrollo de la transformación de la educación mediante la incorporación de las tecnologías a las aulas ha recaído, principalmente, en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) que, en colaboración con las Comunidades Autónomas, elaboró en el curso 2012-2013 el «Plan de Cultura Digital en la Escuela», el cual fue revisado en septiembre de 2017. Los proyectos que estructuran dicho plan son:

- Conectividad de centros escolares. De este programa se beneficiaron 11.036 centros y 4.018.448 estudiantes.
- Espacio Procomún de contenidos en abierto. El número de visitas alcanzado desde 2015 asciende a 6.371.855, de las cuales 2.091.944 corresponden al curso 2018-2019; el número de REA aumentó

29. < <http://leer.es> >

en 2.663 también en este curso, así como el número de usuarios registrados, 3.817 que, sumados al cómputo desde el inicio en 2015, alcanzan un total de 32.419.

- Competencia digital docente. En el año 2013 se publica el primer borrador del Marco Común de Competencia Digital Docente, marco de referencia para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales del profesorado. En enero de 2017³⁰ se publicó una actualización basada en el Marco *DigComp 2.0*³¹, Competencia Digital para la Ciudadanía de la Comisión Europea, en relación con la Agenda Digital 2020. Posteriormente, en octubre de 2017³², se desarrolló una nueva actualización del Marco, al amparo de la Ponencia de Competencia Digital Docente que está coordinada desde el INTEF. Se incluyeron los descriptores de los seis niveles competenciales para cada una de las veintiún competencias de las cinco áreas siguientes: Información y alfabetización informacional, Comunicación y colaboración, Creación de contenido digital, Seguridad y Resolución de problemas. Esta nueva revisión se realizó a partir de la experiencia de colaboración con el Joint Research Center (JRC-Sevilla) para incluir algunos de los aspectos que este incorporó al Marco Europeo de Competencia Digital Educativa (DigComEdu). Además, durante el curso 2018-2019, como producto del trabajo de la Ponencia de Competencia Digital Educativa, se publicó un análisis de las iniciativas existentes actualmente en España sobre los marcos de competencia digital del alumnado.
- Web y redes sociales³³. Los datos de acceso a los sitios web integarados en el portal INTEF.es en el curso 2018-2019 nos dan unas cifras de 7.657.396 páginas visitadas por 2.549.928 usuarios, y 234.868 seguidores de las redes sociales
- Entorno de colaboración CConectAA. Al finalizar el curso escolar 2018-2019 se contaba con 210 grupos de trabajo y 1.920 usuarios registrados.

Proyecto eTwinning

La acción eTwinning³⁴ es una iniciativa de la Comisión Europea que fomenta el uso de las TIC y el establecimiento y el desarrollo de proyectos de colaboración a través de internet entre dos o más centros escolares de países europeos diferentes, sobre cualquier tema del ámbito escolar acordado por los participantes.

Desde enero de 2014, eTwinning forma parte del programa europeo Erasmus+. El curso escolar 2018-2019 fue el decimocuarto en el que el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Servicio Nacional de Apoyo eTwinning (SNA), y en estrecha colaboración con las autoridades educativas de las Comunidades y Ciudades Autónomas, gestionó y desarrolló el proyecto en España.

En el ámbito nacional, al finalizar el curso 2018-2019, el profesorado español había realizado un total de 26.436 participaciones en proyectos eTwinning. Asimismo, la cifra de centros escolares inscritos en España en la plataforma fue de 13.917 y el número de docentes fue de 58.142, lo que representaba el 8,5 % del total de los profesores participantes de Europa (688.462). Los datos de cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas quedan reflejados en la figura B4.28 del INFORME.

Asimismo, la evolución del número de nuevos proyectos de colaboración que se organizan cada curso en España tiene una tendencia creciente, por lo que desde el curso 2011-2012 al 2018-2019 se produjo un aumento en el número de proyectos, de 1.071 a 4.607.

El SNA reconoce anualmente proyectos de colaboración eTwinning de calidad, ejemplos de buenas prácticas educativas, y les concede el Sello de Calidad Nacional. Durante el curso 2018-2019 se distinguieron 653 proyectos, de los cuales 482 fueron reconocidos, además, con el Sello de Calidad Europeo. En la convocatoria de «Premios Europeos eTwinning 2019», 7 centros españoles recibieron premios europeos en diferentes categorías y 77 fueron galardonados con el distintivo *eTwinning School* (Centro eTwinning). Asimismo el SNA, en estrecha colaboración con los representantes eTwinning en las Comunidades y

30. < <http://bit.ly/1Y88rd6> >

31. < <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp> >

32. < <https://bit.ly/2QqmwAw> >

33. < <https://intef.es/> >

34. < <https://www.etwinning.net> >

Ciudades Autónomas, coordina la «Red nacional de embajadores eTwinning», formada por 177 docentes con amplia experiencia en el programa, que desarrollan una intensa labor de difusión, formación y asesoramiento.

Recursos digitales educativos, desarrollo de aplicaciones y experimentación en el aula

Una de las principales actividades del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) es poner a disposición de la comunidad docente la mayor cantidad posible de herramientas de aplicación educativa y de recursos digitales que permitan su utilización y reutilización en el aula. A continuación se describe cada uno de ellos:

- Banco de imágenes y sonido. El INTEF ofrece una amplia colección de archivos digitales clasificados en imágenes, sonidos, ilustraciones, vídeos y animaciones que están catalogados para facilitar su uso educativo en las etapas de Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional. Su distribución se realiza bajo licencia *Creative Commons by-nc-sa*. Durante el curso 2018-2019 se continuó con la gestión y el desarrollo de servicio y se incorporaron un total de 1.954 nuevos archivos.
- Experiencias educativas inspiradoras: El INTEF puso en marcha en 2018 esta iniciativa para documentar y poner en valor proyectos realizados por docentes o centros educativos que han tenido un efecto transformador en algún aspecto del ámbito educativo y en los que el uso de las tecnologías está presente. Una biblioteca digital de experiencias (formato html y pdf) se pone a disposición de los docentes para que puedan ‘inspirarse’ en ellas e incorporarlas en su quehacer diario.
- Observatorio de Tecnología Educativa. El INTEF inició en 2019 este observatorio para favorecer la innovación digital en el aula. Es una biblioteca digital de artículos, creados por docentes para docentes, en los que se presenta una herramienta digital y una propuesta para su aplicación didáctica y metodológica, terminando con una valoración del autor y una recomendación final.
- Proyecto EDIA. El Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC) es un Organismo dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del INTEF, y del Gobierno de Extremadura, a través de la Consejería de Educación. Una de sus líneas fundamentales es el desarrollo y experimentación en el aula de recursos educativos abiertos a través del Proyecto EDIA (Educativo, Digital, Innovador y Abierto). El Proyecto EDIA promueve y apoya la creación de dinámicas de transformación digital y metodológica en los centros para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y promover nuevos modelos de centro educativo. También impulsa la creación de redes del profesorado para favorecer la innovación en el aula y la incorporación, por parte de los docentes, de las tecnologías de la educación y la información a la enseñanza. Al mismo tiempo, los recursos y experiencias EDIA son un banco de experimentación para plantear nuevos modelos de contenidos educativos que desarrollen aspectos como la accesibilidad y temas como la igualdad de género y la ciudadanía digital.
- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC)³⁵. Organismo dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del INTEF y del Gobierno de Extremadura, a través de la Consejería de Educación. Tiene como finalidad el diseño, la promoción y el desarrollo de materiales educativos digitales a través del software libre. En el desarrollo de sus actividades, en el curso 2018-2019, el CEDEC continuó con sus dos líneas fundamentales: la coordinación del desarrollo de la herramienta de autor eXeLearning (exelearning.net) y el desarrollo y experimentación en el aula de recursos educativos abiertos con el Proyecto EDIA.
- Aplicación web para la gestión de bibliotecas escolares (AbiesWeb)³⁶. Gestiona los fondos documentales de las bibliotecas escolares en los centros públicos no universitarios. Durante el curso 2018-2019 se continuó dando apoyo a las instalaciones multicentro y con el mantenimiento evolutivo y adaptativo de la aplicación, que usaron un total de 2.281 centros.

35. < <http://cedec.intef.es/> >

36. < <http://www.abies.es/web/> >

A

B

C

D

E

F

- Televisión educativa y producción de recursos audiovisuales. El Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del INTEF, gestionó dos convenios de coproducción de programas de televisión educativa como apoyo al sistema educativo en general y a la labor docente en todos los niveles: el Convenio de cooperación entre Corporación Radiotelevisión Española y el Ministerio de Educación Formación Profesional, y el Convenio con la Asociación de Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas (ATEI) que finalizó en diciembre de 2018. Utilizando como punto de partida el programa «La aventura del saber» de Radio Televisión Española, cuyo objetivo es la formación y la divulgación mediante entrevistas y series documentales, se ha desarrollado un proyecto de carácter más amplio e inclusivo: «La aventura de aprender»³⁷, en el que los contenidos audiovisuales se ponen a disposición de los docentes con licencias de uso *Creative-Commons*. Durante el curso 2018-2019 se continuó con la dinamización del espacio web a través de las redes sociales del INTEF para mejorar la difusión del proyecto.
- Proyecto Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial. Es un proyecto del Ministerio de Educación y Formación Profesional que se desarrolla en colaboración con las Comunidades y Ciudades Autónomas. El objetivo de la Escuela es ofrecer recursos educativos abiertos, formación y soluciones tecnológicas que ayuden a los docentes españoles a incorporar esta habilidad a su práctica docente a través de actividades de programación y robótica. Durante el curso 2018-2019 participaron más de 700 docentes y alrededor de 14.000 estudiantes de la práctica totalidad del país.
- CodeINTEF³⁸. Web accesible cuya finalidad es la difusión y promoción del Pensamiento Computacional, la programación y la Inteligencia Artificial en los centros educativos. Durante el curso 2018-2019 se compartieron, entre otros, 8 recursos para la introducción del pensamiento computacional en las aulas. La web tuvo 98.165 visitas de más de 35.000 usuarios.
- Aula del futuro. En el curso 2017-2018 el INTEF, dentro del proyecto europeo Future Classroom Lab (FCL) de European Schoolnet, creó en sus instalaciones un «Aula del futuro». Esta es un espacio de enseñanza y aprendizaje totalmente equipado, que pretende ayudar a visualizar la forma en que nuestras aulas actuales pueden reorganizarse para promover cambios en los estilos de enseñanza y aprendizaje en los que el alumnado es el protagonista. Durante el curso 2018-2019 se realizaron nueve cursos para la formación permanente del profesorado, y los ‘embajadores’ realizaron 33 actividades formativas a las que asistieron más de 1.000 docentes.
- Proyecto Smart School. Desarrolló su quinta edición durante el curso escolar 2018-2019. El proyecto es una combinación de experimentación educativa, formación docente e investigación. En esta edición participaron 25 centros educativos, 230 docentes y 1.243 estudiantes de trece Comunidades Autónomas y de Ceuta y Melilla, que desarrollaron 25 proyectos de transformación de los espacios educativos de sus centros.

Gestión de los centros dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional

- Sistemas de gestión de centros «Alborán». Sistema para la gestión y planificación de recursos de los centros dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional y cuyo mantenimiento depende del INTF. En el curso 2018-2019 usaron la aplicación Alborán 86 centros (33 de Ceuta, 26 de Melilla, 17 centros en el exterior, 9 centros militares y el CIDEAD).
- Sistema Educativo Digital (SED). En el curso 2018-2019 se realizó el soporte al sistema educativo digital (SED) en Ceuta y Melilla, iniciativa que nació en cursos anteriores de la implantación del anterior Plan de Cultura Digital en ambas ciudades. El SED ha permitido homogeneizar los sitios web de los centros docentes, creando una comunidad virtual segura mediante la conexión de algunas de las aplicaciones que se desarrollan dentro del plan. A lo largo del curso escolar 2018-2019, se fueron incorporando al SED muchos más centros de Ceuta y Melilla, así como centros de titularidad española en el exterior, sumando un total de 64 centros. De ellos, 26 pertenecían a Ceuta, 22 a Melilla y 16 a exterior, con la intención de llegar a la totalidad de los centros. Durante el curso 2018-2019 se utilizó en 45 centros públicos de Ceuta y Melilla y se pretendió ampliar el servicio a los 51 existentes. Asimismo, se implantó en 5 centros de titularidad española en el exterior.

37. < <http://laaventuradeaprender.intef.es> >

38. < <http://code.intef.es> >

La educación y la formación a distancia

Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia

El CIDEAD, integrado en la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida y educación a distancia, presta servicios de enseñanzas regladas a distancia en los distintos niveles educativos del Régimen General. Por el Real Decreto 789/2015 se creó el Centro Integrado de Enseñanzas Regladas a Distancia (CIERD), definiéndolo como un centro docente público. El número de alumnos matriculados en las enseñanzas regladas a distancia durante el curso 2018-2019, correspondiente al ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional así como al de las Comunidades Autónomas que lo demandaron en este Centro, ascendió a 1.483.

Programa That's English!

El programa That's English! para la enseñanza del inglés a distancia, del que es titular el Ministerio de Educación y Formación Profesional y que se desarrolla en colaboración con las Comunidades Autónomas (con excepción de Cataluña, Región de Murcia y el País Vasco), ha tenido una matrícula de 21.301 estudiantes en el periodo del presente INFORME, lo que ha supuesto una reducción del 11,3 % respecto al periodo correspondiente al INFORME 2019.

Aula Mentor

El Aula Mentor es un sistema de formación abierta, libre y a distancia a través de internet, promovido por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. La formación se apoya en el funcionamiento de dos infraestructuras físicas y dos figuras responsables. Las infraestructuras físicas son las Aulas Mentor y la plataforma de formación. Los profesionales responsables de proporcionar todo lo necesario para facilitar y acompañar durante el proceso de aprendizaje al alumno son el Tutor, que es un profesor especialista, y el Administrador de aula, que es una persona responsable del aula física. En el curso 2018-2019 hubo 550 aulas y 16.154 matrículas.

La Formación Profesional a distancia

La oferta de Formación Profesional a distancia tiene como finalidad la formación de carácter profesional para personas que deseen mejorar su cualificación profesional, o prepararse para el ejercicio de otras profesiones, y a las que sus circunstancias sociales, laborales o familiares les impiden o dificultan cursar Ciclos Formativos de Formación Profesional en régimen presencial.

El portal «Formación Profesional a través de Internet»³⁹ permite acceder a las enseñanzas de Formación Profesional a distancia que se ofertan en el Ministerio de Educación y Formación Profesional y en las Comunidades Autónomas⁴⁰. El título que se obtiene a través de esta modalidad tiene carácter oficial y la misma validez académica y profesional en todo el territorio nacional, con independencia de que los estudios se realicen en una Comunidad Autónoma o en el ámbito del Ministerio de Educación y Formación Profesional, pues los requisitos de acceso y el número de horas son los mismos que en la modalidad presencial.

La formación permanente del profesorado

La LOE considera la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el profesorado, a la vez que una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

En el curso 2018-2019, las líneas prioritarias para la formación permanente del profesorado establecidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional para estructurar y desarrollar los planes de formación en las Consejerías de Educación de España en el exterior y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, así como llevar adelante las acciones formativas de ámbito nacional en las que ha participado profesorado procedente de todo el territorio español fueron: estrategias metodológicas y organizativas para la mejora del aprendizaje, competencia digital educativa, modelos de Formación Profesional para la

39. < <http://www.mecd.gob.es/fponline> >

40. < <http://www.mecd.gob.es/fponline/oferta-formativa.html> >

A

B

C

D

E

F

formación y la empleabilidad, la Educación Infantil para alcanzar el éxito educativo, lenguas extranjeras, inclusión y atención a la diversidad del alumnado, convivencia, cohesión social y competencias sociales y cívicas, educación CTIM (STEM), salud escolar.

Dentro del ámbito temporal del presente INFORME se firmó un convenio con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo para organizar cursos de verano destinados al profesorado de todo el territorio nacional y dirigidos por el INTEF.

Plan de formación del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Formación en red

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), ofrece y financia cursos tutorizados en línea para el profesorado mediante una convocatoria anual, en régimen de concurrencia competitiva y que tiene dos ediciones, una en marzo y otra en septiembre. La convocatoria de estos cursos tiene como finalidad actualizar las competencias pedagógicas y didácticas del profesorado en activo.

Asimismo, el Ministerio, a través del INTEF, oferta cursos abiertos masivos y en línea (MOOC) y Nano experiencias de aprendizaje abierto (NOOC), cursos abiertos de autoformación docente (SPOOC), así como «píldoras» educativas para la autoformación docente en dispositivos móviles.

A continuación, se recogen los resultados de la formación en línea, correspondientes a todas las modalidades impartidas en el año académico 2018-2019:

- Cursos tutorizados en línea. Participaron 8.247 personas.
- Cursos Abiertos Masivos y en Línea (MOOC). Participaron 20.611 personas.
- Nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC). Participaron 30.210 personas.
- Aplicación móvil Edupills, para la autoformación docente a través de dispositivos móviles. Se publicaron 48 'píldoras' educativas y fue utilizada por más de 22.000 personas.

En cuanto a la formación presencial, cabría destacar las siguientes actividades:

- SIMO Educación 2018.
- Semana de la Educación 2019 AULA, organizada por IFEMA.
- Cursos de verano. Se convocaron 720 plazas para la realización de doce cursos de verano para la formación permanente del profesorado que ejerce en niveles anteriores al universitario.
- Programas europeos de estancias profesionales para docentes y para centros educativos.
- Proyectos europeos para el fomento de la cultura científica.
- Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior.

En el curso 2018-2019 se incluyeron en el Registro de Formación Permanente del Profesorado 1.104 actividades en las que participaron 34.404 docentes. De ellas, los servicios centrales del Ministerio de Educación y Formación Profesional inscribieron 436 actividades de las que se beneficiaron 11.177 participantes.

B5. La participación de España en programas internacionales

B5.1. Unión Europea

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) participa en los Consejos y Comités de Educación de la Unión Europea. En 2019 se celebraron dos Consejos: uno el 22 de mayo bajo presidencia de Rumanía y otro el 8 de noviembre de 2019 bajo presidencia finlandesa.

En la Unión Europea, el Ministerio también participa en el examen multilateral temático sobre las recomendaciones específicas por país (EMCO) dentro del Semestre Europeo, que consiste en revisar los

elementos relativos a la educación, competencias, formación profesional y Educación de Adultos para que el Consejo adopte las recomendaciones específicas por país pertinentes.

Por otro lado, España participa en la elaboración de la publicación anual más emblemática de la Comisión en materia de educación y formación en la Unión Europea, el Monitor de la educación y la formación, que en la edición de 2019 se centró en los docentes.

Otras celebraciones en las que participó el Ministerio en 2019 fueron: el Día Europeo de las Lenguas, celebrado anualmente el 26 de septiembre; la Jornada nacional de graduados Yad Vashem, Shoá, Memoria y Transmisión, celebrada en marzo de 2019 en Alcobendas (Madrid) dentro de los trabajos de la Alianza Internacional para el Recuerdo del Holocausto de la que España forma parte; y la II Cumbre Europea de Educación sobre el aprendizaje de las lenguas.

El programa Erasmus+

Erasmus+ es el programa de la Unión en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte para el periodo 2014-2020⁴¹. Tiene los objetivos específicos en el ámbito de la educación y la formación que son: 1) mejorar el nivel de competencias y habilidades clave, con especial atención a su adecuación al mercado de trabajo y su contribución a una sociedad cohesionada; 2) fomentar mejoras de la calidad, excelencia en la innovación y la internacionalización entre las instituciones de educación y formación; 3) promover la aparición y el conocimiento de un espacio europeo del aprendizaje permanente diseñado para complementar las reformas políticas de ámbito nacional y apoyar la modernización de los sistemas de educación y formación; 4) impulsar la dimensión internacional de la educación y la formación; 5) mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y promover la amplia diversidad lingüística de la Unión y la conciencia intercultural.

Mediante el logro de estos objetivos contribuye a la Estrategia Europa 2020 para el crecimiento, el empleo, la justicia social y la inclusión, y a los objetivos del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Asimismo promueve el desarrollo sostenible de los países asociados en el ámbito de la educación superior y contribuye a la realización de los objetivos de la estrategia de la UE para la juventud.

La aportación presupuestaria para llevar adelante el programa Erasmus+ para los siete años del periodo 2014-2020 es de 14.774,5 millones de euros, de la que el 77,5 % está reservado a educación y formación. Para promocionar la dimensión internacional de la educación superior se asigna una financiación adicional a las acciones relacionadas con la movilidad por motivos de aprendizaje hacia o desde países asociados, y a la cooperación y el diálogo sobre políticas con autoridades, instituciones y organizaciones de esos países.

En los años 2017-2018 (últimos datos disponibles), cabe destacar que el presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la Acción clave 1 (KA1) en los tres niveles –educación escolar, Formación Profesional y Educación para Personas Adultas– se produjo un incremento en los presupuestos de 2018, al compararlo con el año anterior. En el nivel de educación escolar los presupuestos globales fueron de 6.762.880,0 euros y en Formación Profesional se contó con un total de 36.211.313,4 euros. Por lo que afecta a la Educación para Personas Adultas, los presupuestos llegaron a 1.073.059,4 euros. Los datos dejan constancia de que una de las acciones más apoyadas en el programa Erasmus+ es la movilidad por motivos de aprendizaje. Se puede señalar que el número de movilizaciones de alumnos de Formación Profesional en 2018 fue de 5.720 (1.053 menos que en 2017). La cifra correspondiente al personal de Formación Profesional fue 2.812. En cuanto a la educación escolar, el número de movilizaciones llegó a 3.803, incrementándose de una forma importante (995 personas más). La movilidad en la Educación de Personas Adultas pasó de 448 en el año 2017 a 608 en el año 2018.

Las acciones clave 2 (KA2) más frecuentes son las asociaciones estratégicas transnacionales dirigidas a desarrollar iniciativas en uno o más ámbitos de la educación y de la formación que pretenden promover la innovación y el intercambio de experiencias entre diferentes tipos de organizaciones implicadas. Durante el año 2018 se desarrollaron 768 en educación escolar, 38 en Formación Profesional y 51 en Educación

41. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, pp. 366 y 367.

A

B

C

D

E

F

para Personas Adultas, presentando un incremento de personas de 293 en el primer caso, de 10 en el tercero y una disminución de 11 en el segundo respecto al año anterior. En educación escolar el presupuesto para 2018 fue de 25.987.472,0 euros, en Formación Profesional se alcanzaron los 7.048.918,0 euros. En cuanto a la Educación para Personas Adultas, el presupuesto para 2018 fue de 8.058.831,0 euros. En los tres casos se produjeron aumentos con respecto al año anterior.

Consejo de Europa

La Consejería de Educación participó en el Comité Director para las Políticas y Prácticas Educativas del Consejo de Europa, que desarrolló los siguientes proyectos durante 2019:

- El Pasaporte Europeo de cualificaciones académicas para refugiados.
- El desarrollo del Observatorio europeo de enseñanza de la historia.
- El tratamiento de temas relacionados con la educación de la ciudadanía digital, la misión democrática de la Educación Superior, las relaciones entre educación e Inteligencia Artificial o la oferta educativa para personas vulnerables.

También estuvo presente en el Foro Mundial «Libertad académica, autonomía institucional y futuro de la democracia» y un taller sobre el Papel local de la Enseñanza Superior para desarrollar la cultura de la Democracia.

B5.2. Otras participaciones

Iberoamérica

Como miembro de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), España participó en 2019 en las siguientes actividades: IV Edición del Premio iberoamericano de educación de derechos humanos Óscar Arnulfo Romero; Acto conmemorativo de los 70 años de la fundación de la OEI; Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española CILPE 2019 en Lisboa.

En calidad de integrante en el Convenio Andrés Bello, participó en la reunión de trabajo para el análisis de la estrategia de integración educativa (ESINED), celebrada en Ciudad de Panamá.

Por último, cabe destacar la participación en la celebración anual de Las Jornadas de Cooperación sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, RIINEE.

Organización de las Naciones Unidas (ONU)

En 2019 se recibieron las siguientes solicitudes para la cumplimentación de informes de la ONU: Informe Comité para la Eliminación de la discriminación contra la Mujer (CEDAW); Informe Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales (CDESC/CESCR); Informe Comité contra las Desapariciones Forzadas (CED); Informe Comité contra la Tortura (CAT); Informe Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD); Informe Declaración y Plataforma de Acción de Beijing; Documento Básico Común (DBC).

El Ministerio de Educación y Formación Profesional también se encarga del Examen Periódico Universal (EPU), que inició su III Ciclo de exámenes en el año 2019.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

España participó en las siguientes actividades durante 2019: 40.^a Conferencia General UNESCO; Reuniones de Educación Global para revisar la agenda del ODS4 - Educación 2030; Elaboración del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo; Foro político de alto nivel sobre desarrollo sostenible con el lema «Empoderar a las personas y garantizar la inclusión y la igualdad».

Otros foros, eventos y proyectos en los que participó España durante el año 2019 fueron: Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en Educación; Foro mundial sobre la Educación al Desarrollo Sostenible (EDD) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM); Foro sobre alfabetización y multilingüismo; Foro Global de Alfabetización mediática e informacional; Foro sobre antisemitismo; Foro

sobre Neurociencia y el futuro de la educación; Foro sobre Inteligencia artificial; Foro Patrimonio Joven 2019; Reunión de grupo de amigos de la Convención Mundial para el Reconocimiento de cualificaciones de Educación Superior; Simposio Mawhiwa – UNESCO; Reunión conjunta UNESCO-G7 sobre el tema «Innovar para emancipar a las niñas y a las mujeres a través de la Educación»; Proyecto «El futuro de la educación»; Cuestionario «Alfabetismo y logro educativo»; Proyecto «La lección más grande del mundo»; Premio UNESCO-Japón de Educación para el Desarrollo Sostenible; La Semana del Aprendizaje Móvil; Prevención del Extremismo Violento; Conmemoraciones -Día Internacional del Profesorado, Día internacional de la Alfabetización, Día Internacional de la Lengua Materna y Día Internacional de la Mujer y la Ciencia-; Fondo Fiduciario UNESCO-ESPAÑA.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

En 2019, España participó en la Cumbre internacional «El futuro de la enseñanza y el aprendizaje» y la Cumbre mundial de la industria de la educación.

Como cada año, contribuyó en la elaboración del informe *Education Policy Outlook 2020*; el estudio *Economic Survey*; el estudio PISA (*Programme for International Student Assessment Governing Board*); PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competences Governing Board*); el estudio TALIS (*Teaching and Learning International Survey Governing Board*); y el proyecto INES (Indicadores de los Sistemas Educativos), que se publican en *Education at a Glance: OECD Indicators*.

Otros proyectos en los que España participa activamente son: *Strength through Diversity Project: Education for inclusive societies* (La diversidad nos fortalece: educación para sociedades inclusivas); *IWG Education 2030 – The future of Education and Skills* (Educación 2030 – El futuro de la educación y las competencias); el *GNE-SR-Group of National Experts on School Resources* y el *SSAG – Skills Strategy Advisory Group* (Grupo Asesor de Estrategia de Competencias).

Por último, cabría señalar que realizó aportaciones como miembro del Comité de Políticas Educativas y en la Encuesta global sobre gobernanza de la juventud.

G20

Durante 2019, el Ministerio de Educación y Formación Profesional participó en el Grupo de Trabajo «Educación de calidad para crear sociedades inclusivas, resilientes e innovadoras», donde España propuso con éxito la inclusión de un nuevo compromiso del G20 con la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Asia

España realizó su contribución anual a las actividades propuestas por la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO).

C. Recursos humanos y materiales

C1. Financiación y gasto en educación

La Constitución española establece que la enseñanza básica debe ser obligatoria y gratuita (artículo 27, apartado 4 CE)⁴². Según prevé la ley vigente (LOE), la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria conforman la educación básica en el sistema educativo español, el segundo ciclo de la Educación Infantil y los Ciclos de Formación Profesional Básica se consideran gratuitos, y las Administraciones educativas tienen la obligación de garantizar una oferta suficiente de plazas en centros públicos.

Por lo que respecta a la Educación Primaria, las Administraciones educativas deben garantizar a todos los alumnos y alumnas un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida (artículo 81.3 LOE)⁴³, debiendo dotar a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria a causa de sus condiciones sociales. Cuando los alumnos se escolaricen en centros que no se encuentren en su municipio de residencia, la Administración educativa correspondiente debe proporcionar de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor e internado si son necesarios, al estar directamente ligados a las enseñanzas impartidas (artículo 82, apartado 2 LOE)⁴⁴.

Los centros públicos o privados concertados no deben percibir cantidades de las familias por impartir las enseñanzas de carácter gratuito. Los padres o tutores tienen derecho, de acuerdo con las previsiones legales, de escoger centro docente tanto público como de carácter privado. Los centros que accedan al régimen de concertación tienen que formalizar con la Administración educativa el correspondiente concierto documental. La cuantía global de los fondos públicos destinados al sostenimiento de los centros privados concertados debe posibilitar la gratuidad de las enseñanzas objeto de concierto y se fija en los presupuestos de las Administraciones correspondientes. El importe del módulo económico por unidad escolar se establece anualmente en los Presupuestos Generales del Estado y en los de las Comunidades Autónomas.

La Ley 12/1987, de 2 de julio⁴⁵, estableció la gratuidad de los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos cursados en los centros públicos sin estar sujetos al pago de tasas académicas. El alumnado que curse los mencionados estudios en los centros privados queda sometido al pago del importe correspondiente al centro, si bien no está obligado al pago de las tasas académicas.

C1.1. Financiación y gasto público en educación

En este apartado se afronta la contribución procedente de los fondos públicos, que es la principal. A continuación se muestra una primera aproximación a la financiación pública de la educación desde la perspectiva de lo presupuestado, tanto por el Estado como por las Comunidades Autónomas.

Presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ejercicios 2018 y 2019

Como consecuencia de la no aprobación, antes del primer día del ejercicio económico, de la Ley de Presupuestos Generales del Estado, quedaron prorrogados para 2019 los presupuestos del ejercicio anterior hasta la aprobación de los nuevos, que finalmente no se produjo. A ello se ha unido la reestructuración departamental experimentada en 2018 por la que la Secretaría General de Universidades y los organismos autónomos, hasta entonces dependientes del Ministerio de Educación, pasaron a integrarse dentro del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Como consecuencia de lo anterior y dentro del ámbito de la Sección 18, los gastos en el área de educación se dotaron con créditos por un importe de 2.363,9 millones de euros (2.363.938,19 miles de euros), excluidas las transferencias internas. Dichos créditos financian actuaciones en el ámbito de las enseñanzas no universitarias y de las enseñanzas universitarias.

42. < BOE-A-1978-31229, artículo 27 >

43. < BOE-A-2006-7899, artículo 81 >

44. < BOE-A-2006-7899, artículo 82 >

45. < BOE-A-1987-15278 >

Capítulos presupuestarios

Los presupuestos de las Administraciones públicas españolas se distribuyen, desde el punto de vista de su clasificación económica, en ocho capítulos presupuestarios. En 2019 la dotación para cada capítulo fue la siguiente:

- El capítulo 1 «Gastos de personal» comprende las partidas presupuestarias destinadas al pago de nóminas de funcionarios del sistema educativo público. Dotación de 367.083,43 miles de euros.
- El capítulo 2 «Gastos corrientes en bienes y servicios». Dotación de 40.884,31 miles de euros.
- El capítulo 3 «Gastos financieros». Dotado con 88,28 miles de euros.
- El capítulo 4 «Transferencias corrientes», que es el de mayor peso en el presupuesto en educación del antiguo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, incluye las partidas presupuestarias destinadas básicamente a la financiación de las becas y ayudas a estudiantes y a los programas de cooperación territorial con las Comunidades Autónomas. En 2019 se dotó con 1.673.352,82 miles de euros.
- El capítulo 6 «Inversiones reales». Dotación de 6.352,59 miles de euros.
- El capítulo 7 «Transferencias de capital», se presupuestaron 44.000,00 miles de euros.
- El capítulo 8 «Activos financieros», tuvo una dotación de 232.176,76 miles de euros.

Programas presupuestarios

Respecto a la variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por programas en el ejercicio de 2019, prácticamente la totalidad de los programas experimentaron una minoración como consecuencia de la reestructuración departamental que ha conllevado trasposos de dotaciones presupuestarias muy significativos en algunos de ellos. Correspondieron las siguientes cantidades a cada uno de los doce programas:

- Programa «144B. Cooperación, promoción y difusión educativa en el exterior» (11.265,21 miles de euros)
- Programa «321M. Dirección y servicios generales de la Educación» (49.793,09 miles de euros)
- Programa «321N. Formación permanente del profesorado de Educación» (2.730,21 miles de euros).
- Programa «322A. Educación Infantil y Primaria» (155.723,77 miles de euros).
- Programa «322B. Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas» (419.165,71 miles de euros).
- Programa «322C. Enseñanzas Universitarias» (0,00 miles de euros).
- Programa «322E. Enseñanzas Artísticas» (3.563,34 miles de euros).
- Programa «322F. Educación en el exterior» (97.568,47 miles de euros).
- Programa «322G. Educación compensatoria» (4.536,50 miles de euros).
- Programa «322L. Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas» (84.395,72 miles de euros).
- Programa «323M. Becas y ayudas a estudiantes» (1.534.945,14 miles de euros).
- Programa «463A. Investigación científica» (278,03 miles de euros).

Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2018 y 2019

Si se consideran los presupuestos de gasto en educación de las Administraciones públicas del total de las Comunidades Autónomas correspondientes a los ejercicios 2018 y 2019, se observa que existió un aumento del 3,1 % para el ejercicio de 2019 con respecto al del ejercicio de 2018 al pasar de 40.403,2 millones de euros a 39.238,4. En todas las Comunidades Autónomas el presupuesto de gasto en educación aumentó, excepto en Cataluña y Castilla La-Mancha, en donde no existió variación en los dos ejercicios considerados; y en Castilla y León donde se redujo un 0,3 %.

Gasto público realizado en educación

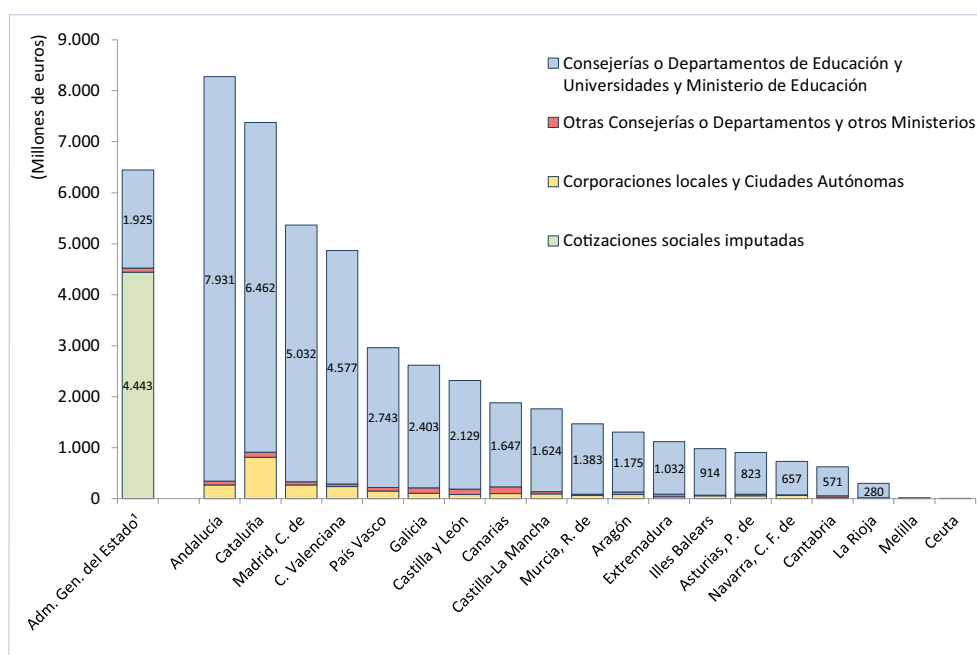
Aunque afectadas por un mayor retraso, las cifras referidas a los presupuestos liquidados proporcionan una imagen precisa de lo que efectivamente se ha gastado en un ejercicio determinado y permiten realizar los análisis del gasto público en educación de un modo más realista que si se consideran solo los presupuestos. Los datos que se presentan a continuación son los proporcionados por la Estadística del Gasto Público en Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Gasto público total

La **figura C1.1** representa la distribución del gasto público total realizado en educación por las Administraciones públicas en 2017⁴⁶ (49.386 millones de euros), según la Administración pública que ejecuta el gasto y la Comunidad o Ciudad Autónoma. La distribución de este gasto se hace entre las Administraciones educativas (Ministerio de Educación y Formación Profesional y consejerías o departamentos de educación de las Comunidades Autónomas y Universidades [43.310 millones de euros; 87,7 %]); Administraciones no educativas (otros ministerios y otras consejerías [1.052 millones de euros; 2,1 %]); y las Corporaciones Locales de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla (2.517 millones de euros; 5,1 %).

Figura C1.1

Gasto público total en educación, según la Administración pública que ejecuta el gasto, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2017



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c101.xlsx> >

1. Deducidos del MEFP 393.837 miles de euros que figuran en las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas y deducidos de otros Ministerios 894.601 miles de euros que se incluyen en otras Consejerías o Departamentos de Comunidades Autónomas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Gasto Público en Educación. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Gasto público en educación no universitaria

En 2018 el año más reciente con información sobre gastos globales, de los 48.392 millones de euros gastados por las Administraciones públicas en educación, 35.914 millones de euros se destinaron a financiar la educación no universitaria, es decir, el 70,7 % del total del gasto liquidado por las Administraciones

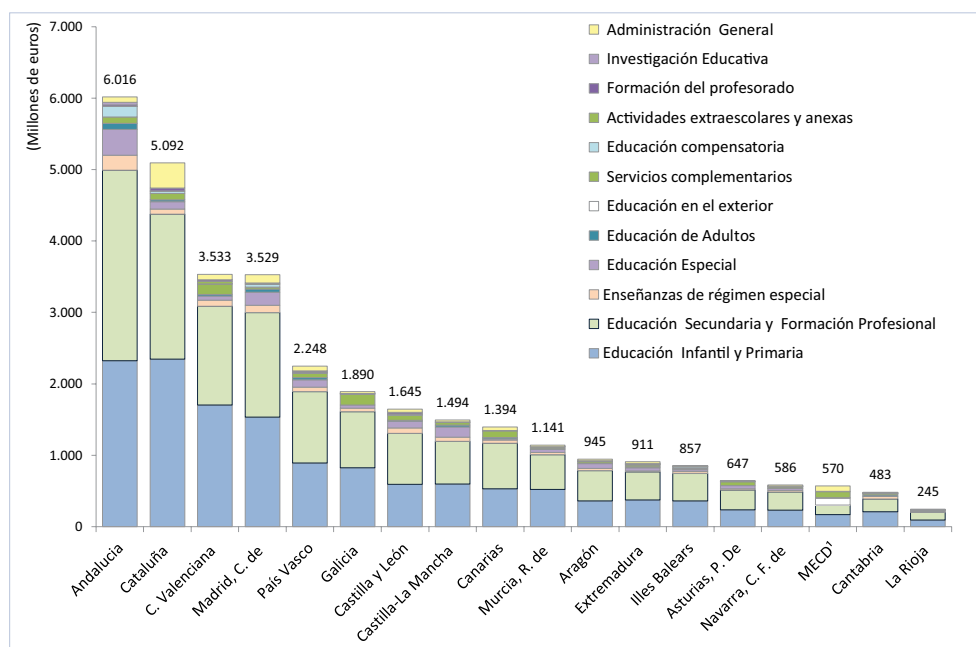
46. El retraso en cuanto a los datos disponibles es imputable al proceso administrativo de liquidación presupuestaria de ámbito estatal, incluidas las Comunidades Autónomas y las Corporaciones Locales.

públicas y las Corporaciones Locales. Por enseñanzas, destaca el gasto dirigido a financiar la Educación Infantil y Primaria, así como el destinado a la financiación de la Educación Secundaria y la Formación Profesional, que representaron, respectivamente, el 30,6 % y el 27,9 % del gasto público total realizado en educación. En 2018 se produjo una variación relativa del gasto público total en educación de +2,7 % con respecto al gasto liquidado el año anterior. En el caso concreto de la educación no universitaria, el aumento alcanzó un valor relativo de +3,1 %.

La **figura C1.3** muestra el desglose del gasto público en educación no universitaria realizado en 2018 por las Administraciones educativas (33.226 millones de euros) según la Comunidad Autónoma y el tipo de actividad. Las Comunidades Autónomas que realizaron el mayor gasto son Andalucía (6.016 millones de euros; 18,1 %), Cataluña (5.092 millones de euros; 15,3 %), la Comunitat Valenciana (3.533 millones de euros; 10,6 %) y la Comunidad de Madrid (3.529 millones de euros; 10,6 %). El gasto atribuido al Ministerio de Educación y Formación Profesional (570 millones de euros) es el que resulta una vez deducidas las transferencias a las Comunidades Autónomas.

Figura C1.3

Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según el tipo de actividad y Comunidad Autónoma. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c103.xlsx> >

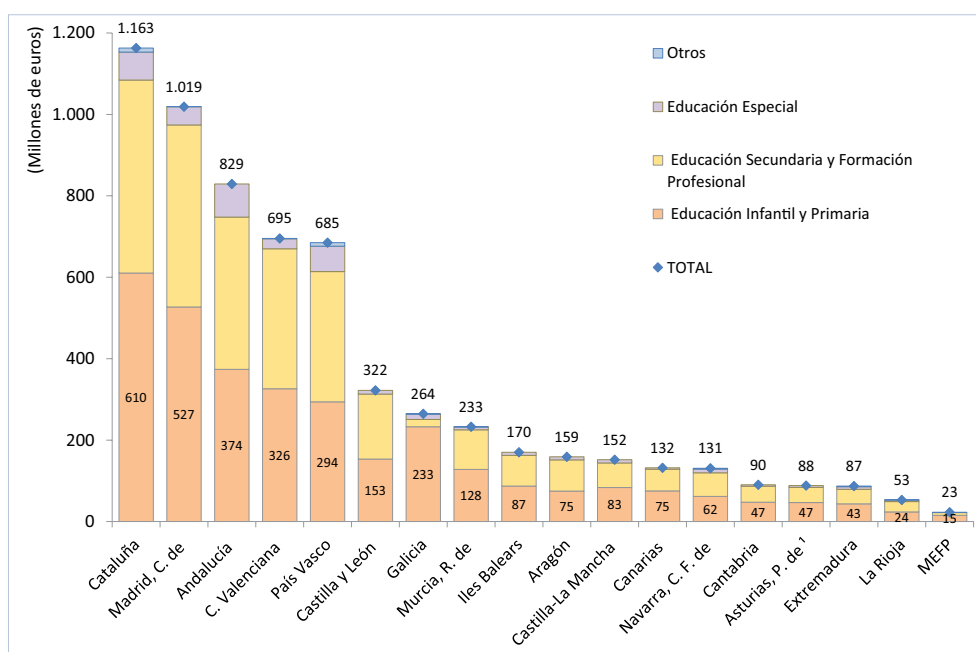
1. Gasto realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte una vez deducidas las transferencias a las Comunidades Autónomas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Gasto Público en Educación. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El gasto público realizado por las Administraciones educativas en los centros de titularidad privada ascendió en 2018 a 6.294 millones de euros, distribuidos principalmente entre Educación Infantil y Primaria (3.204 millones de euros; 50,9 %), Educación Secundaria y Formación Profesional (2.701 millones de euros; 42,9 %) y educación especial (366 millones de euros; 5,8 %). La **figura C1.5** muestra la distribución del total de concertos y subvenciones –transferencias de las Administraciones educativas a centros educativos de titularidad privada– realizados en 2018 por Comunidad Autónoma y nivel de enseñanza. En cifras absolutas sobresalen Cataluña (1.163 millones de euros), la Comunidad de Madrid (1.019 millones de euros), Andalucía (829 millones de euros), la Comunitat Valenciana (695 millones de euros) y el País Vasco (684 millones de euros).

Por otra parte, en la **figura C1.6** se detalla la distribución del gasto realizado por las Corporaciones Locales en educación no universitaria por Comunidad y Ciudad Autónoma en el ejercicio 2018 (2.761 millones de euros).

Figura C1.5
Conciertos y subvenciones. Transferencias de las Administraciones educativas a centros educativos de titularidad privada por Comunidad Autónoma y tipo de enseñanza. Año 2018

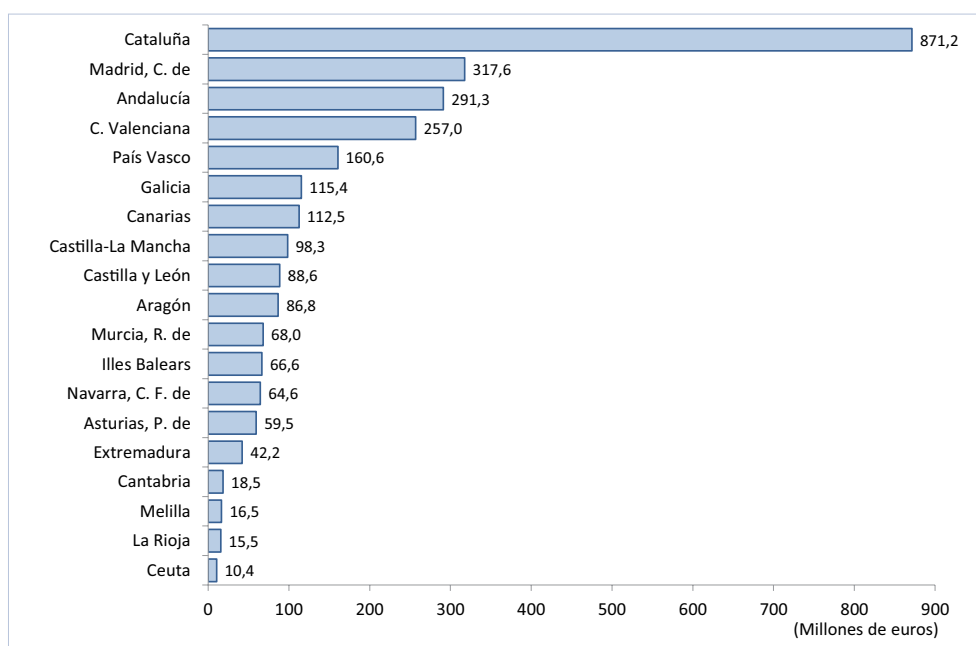


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c105.xlsx> >

1. En el Principado de Asturias la parte correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria está incluida en Educación Primaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Gasto Público en Educación. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C1.6
Gasto realizado por las Corporaciones Locales en educación no universitaria por Comunidad y Ciudad Autónoma. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c106.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Estadística de Presupuestos Liquidados de Corporaciones Locales del Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas y estudio del Ministerio de Educación y Formación Profesional de la estructura del gasto en educación de las Corporaciones Locales.

Evolución del gasto público en educación

Por capítulos de gasto

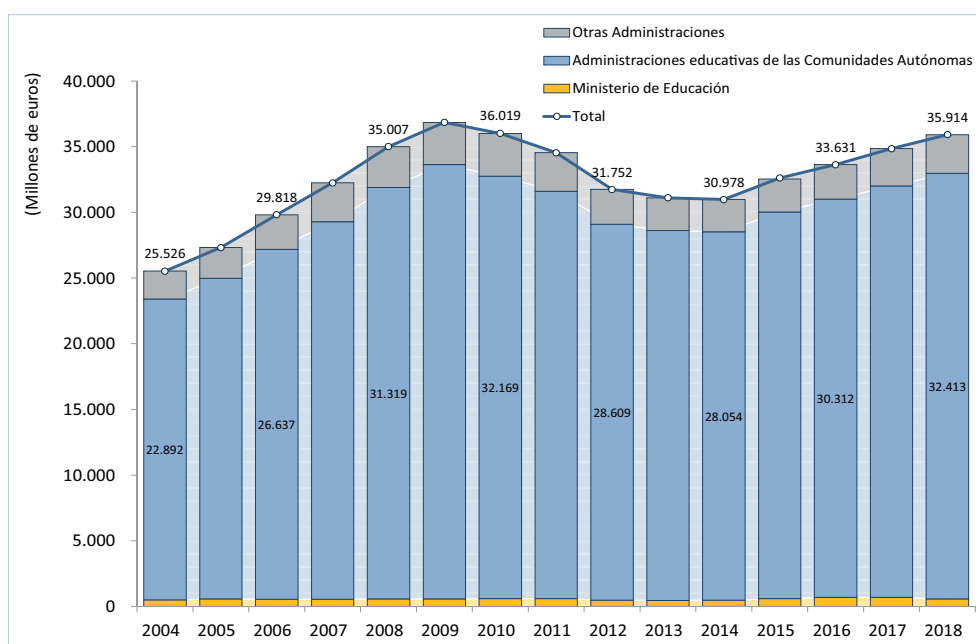
Entendemos por conjunto del gasto público en educación aquel liquidado por las Administraciones educativas (Ministerio de Educación y consejerías o departamentos de educación de las Comunidades Autónomas), así como por otros ministerios, otras consejerías de las Comunidades Autónomas, universidades públicas y Corporaciones Locales. Se incluyen en dicho gasto público los epígrafes correspondientes a educación no universitaria, educación universitaria, formación ocupacional inicial, y becas y ayudas al estudio. Aunque en el año 2018 el gasto público en educación se incrementó en un 2,7 % en relación a 2017, si se considera la evolución desde 2010, en 2018 el gasto fue inferior en un 4,9 % con respecto a aquella fecha.

En educación no universitaria

Cuando el análisis se centra en la evolución del gasto público liquidado por todas las Administraciones entre los años 2004 y 2018, referido exclusivamente a la educación no universitaria, en la **figura C1.8** se aprecia un crecimiento entre 2004 y 2009, un descenso hasta 2014 y un nuevo incremento desde 2015. Cabe señalar que los tres tipos de Administraciones consideradas en la citada figura presentan un patrón de evolución similar. Por otra parte, se advierte el grado de descentralización del gasto público educativo, a través de la magnitud relativa de dicho gasto para los tres tipos de Administraciones consideradas: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas y otras Administraciones.

En el intervalo comprendido entre 2004 y 2018, el gasto público total en instituciones de educación no universitaria experimentó un aumento del 40,7 % en 2018 con respecto a 2004 (incremento del 13,2 % en el gasto realizado por el Ministerio de Educación, del 41,6 % por parte de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, y del 37,6 % en el gasto realizado por otras Administraciones que incluye

Figura C1.8
Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de Administración.
Años 2004-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c108.xlsx> >

Nota: Para una correcta consolidación del gasto, las transferencias de las Administraciones educativas a las Corporaciones Locales deben ser deducidas en el cómputo final.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Gasto Público en Educación. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

otros ministerios, otras consejerías o departamentos de las Comunidades Autónomas y las Corporaciones Locales). Por otro lado, se observa una reducción de gasto en 2018 con respecto a 2010, que globalmente supone una variación relativa de -0,3 %.

Gasto público por alumno en España

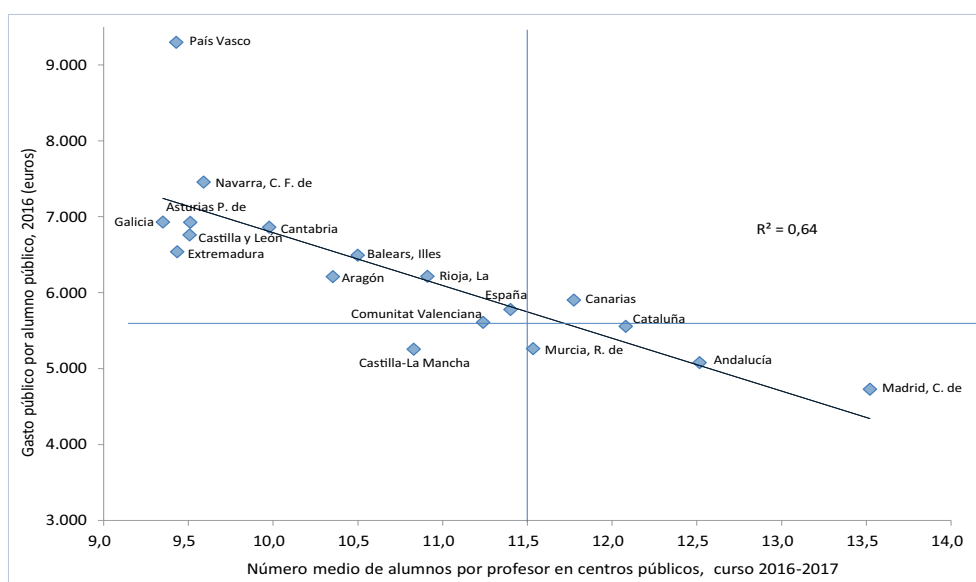
Un indicador que hace posible la comparación interregional en cuanto al gasto público efectuado en fase de obligaciones reconocidas en enseñanza no universitaria –en condiciones que reflejan mejor la intensidad del esfuerzo efectuado por el conjunto de las Administraciones–, es el gasto público por alumno en instituciones de educación no universitaria financiadas con fondos públicos.

Los datos relativos a dicho indicador que se emplean en el presente epígrafe, y que servirán de base a los ulteriores análisis, proceden de la Estadística del Gasto Público en Educación, en la que se recoge información sobre el gasto destinado a educación por las Administraciones públicas, independientemente de su ámbito de ejecución, ya sea en centros públicos o en centros de titularidad privada. La metodología de cálculo utilizada sigue las normas que la OCDE aplica en su sistema internacional de indicadores de la educación.

La **figura C1.11** representa gráficamente la relación existente entre el gasto público por alumno escolarizado en centros públicos y el número medio de alumnos por profesor que imparte enseñanzas no universitarias en esos centros en el conjunto de las Comunidades Autónomas. El correspondiente análisis estadístico muestra que el 64 % de las diferencias de gasto público por alumno entre Comunidades Autónomas se explica por sus diferencias en la ratio alumnos/profesor ($R^2 = 0,64$). Es, por tanto, esta última una variable fuertemente correlacionada con el gasto público por alumno.

Por otro lado, el factor que incide más significativamente sobre las diferencias entre Comunidades Autónomas con respecto al número medio de alumnos por profesor, es el grado de dispersión de su correspondiente población escolar, medible por el porcentaje sobre el total de alumnos escolarizados en

Figura C1.11
Gasto público por alumno en relación con el número medio de alumnos por profesor en centros públicos que imparten enseñanzas no universitarias por Comunidad Autónoma. Curso 2017-2018



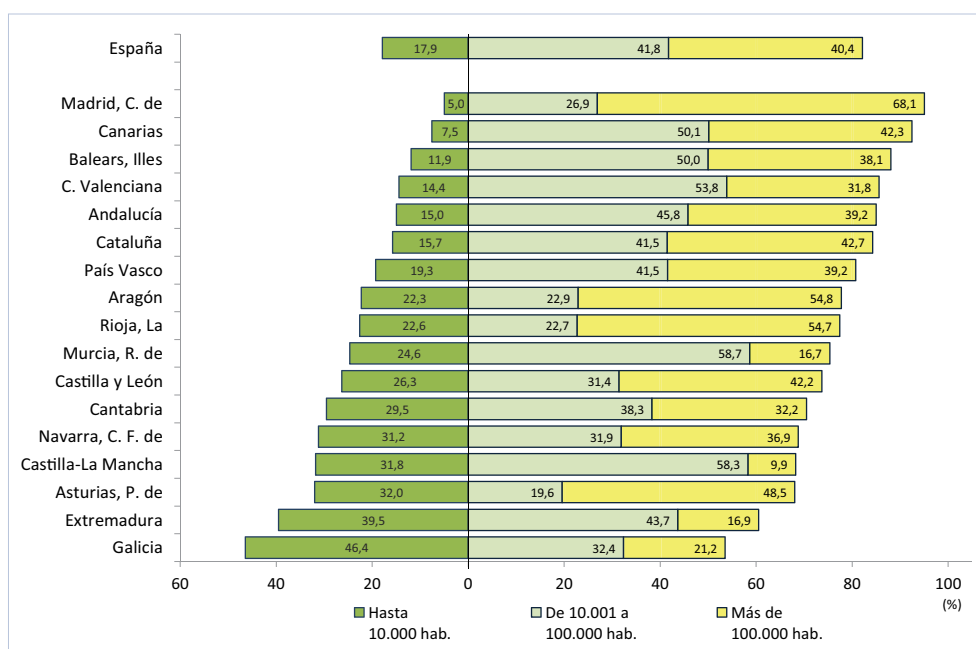
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c11.xlsx> >

1. En el País Vasco no se incluyen los datos de centros extranjeros.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

municipios pequeños en cuanto a población. De igual modo, en los núcleos urbanos poco poblados las condiciones de escolarización se alejan significativamente de las ratios alumnos por aula legalmente establecidas para las diferentes etapas educativas, lo que hace disminuir la ratio alumno por profesor e incrementar el gasto por alumno, tal y como se pone de manifiesto en la **figura C1.12**. En dicha figura aparecen ordenadas las Comunidades Autónomas según el porcentaje de alumnado matriculado en poblaciones con menos de 10.000 habitantes. Las Comunidades Autónomas con mayor proporción de alumnado escolarizado en poblaciones de tamaño mediano o grande tienden a presentar un número medio mayor de alumnos por profesor y, en consecuencia, un menor gasto por alumno. En estos análisis conviene tener en mente también la influencia del efecto de insularidad.

Figura C1.12
Distribución porcentual del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por tamaño de municipio y Comunidad Autónoma. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c112.xlsx> >

Nota: No se incluye el alumnado de enseñanza a distancia (Bachillerato y Ciclos Formativos). Se incluye el alumnado de Educación Especial.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Financiación básica de los centros de titularidad privada sostenidos con fondos públicos

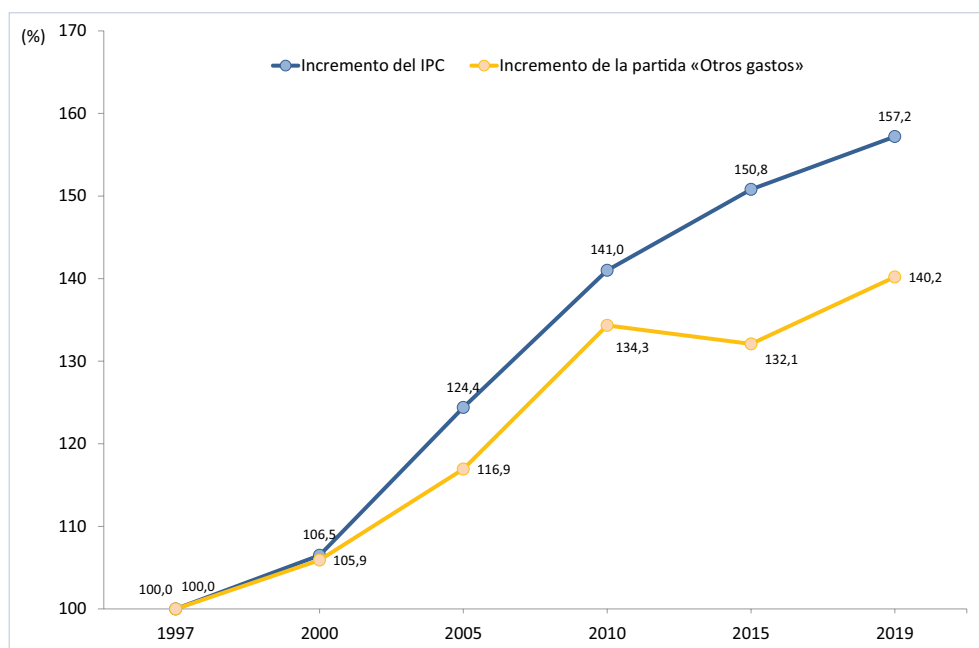
La LOE establece que los centros privados pueden acogerse a conciertos educativos con la Administración, lo que supone impartir con gratuidad las enseñanzas declaradas como tales por la Ley: las enseñanzas básicas, las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil y los Ciclos de Formación Profesional Básica; y las enseñanzas postobligatorias, con un carácter singular, si reúnen determinadas características. El importe máximo de las cuotas que los centros con concierto singular pueden percibir de las familias se debe determinar en la Ley de Presupuestos Generales del Estado.

Según establece la norma, tienen preferencia para acogerse al régimen de conciertos los centros que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. También tienen preferencia los centros que estén constituidos en régimen de cooperativa.

Los datos económicos consolidados referidos a la financiación de los centros concertados pueden consultarse en el capítulo correspondiente del INFORME completo, en los epígrafes C1.1 y C1.2.

La evolución anual del incremento en porcentaje tomando como referencia el año 1997 se recoge en la **figura C1.13**. Entre el año 1997 y el año 2000 se incrementó la partida con el IPC, sin embargo entre los años 2000 y 2010 comienza a incrementarse menos la partida de «Otros gastos» que el IPC y, sobre todo, fue desde el año 2010 cuando esta partida prácticamente se estancó, mientras que el IPC siguió subiendo, de forma que en los 22 años analizados el IPC subió un 57,2 %, mientras que la partida de «Otros gastos» subió un 40,29 %.

Figura C1.13
Evolución de la partida «Otros gastos» en la enseñanza concertada obligatoria desde 1997 hasta 2019 y comparación con el IPC



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c113.xlsx> >

Nota: El porcentaje se da tomando como referencia el año 1997.

Fuente: Elaboración propia a partir del Boletín Oficial del Estado y del Instituto Nacional de Estadística.

Gasto público total en los países de la Unión Europea

Con el fin de facilitar una comparación que permita ubicar la posición de la educación española en cuanto a gasto público en el panorama internacional, se valoran diferentes indicadores de gasto en el ámbito europeo: gasto público en educación referido al gasto público total, gasto público en educación como porcentaje del PIB, gasto anual por alumno en instituciones públicas y gasto anual por alumno en instituciones públicas referido al PIB per cápita.

Gasto público referido al gasto público total

El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en España en el año 2016 representó un 9,7 %, situándose por debajo del promedio de los 28 países de la Unión Europea que forman parte de la OCDE (10,6 %, año 2015, último dato disponible). Por otro lado, atendiendo al nivel educativo, en España se destina el 1,1 % del gasto público total a Educación Infantil, el 2,7 % a Educación Primaria, el 1,7 % al nivel educativo de secundaria inferior (ESO), el 2,0 % a secundaria superior (Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio) y el 2,2 % a Educación terciaria.

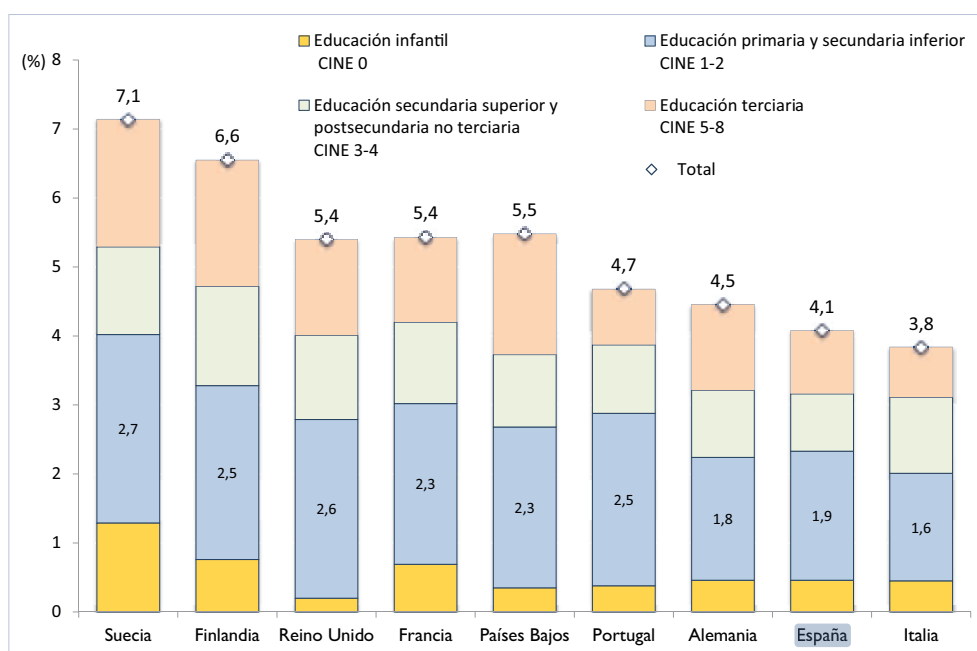
Gasto público como porcentaje del producto interior bruto

A pesar del consenso de los expertos sobre que el indicador de gasto educativo referido al PIB nacional es el más grueso de los cuatro indicadores de gasto público educativo considerados en este INFORME, a efectos de comparación europea, este indicador suele estar también presente en los informes interna-

cionales sobre indicadores de educación. En la **figura C1.15** se ordenan, de mayor a menor, una serie de países de la Unión Europea, según el porcentaje del PIB destinado a gasto público en educación. En ella aparece desagregado el gasto educativo correspondiente a cada uno de los diferentes niveles de enseñanza.

Cuando se considera el conjunto de todos los niveles educativos, España obtuvo para 2016 una cifra de gasto público en educación, en relación con su PIB, del 4,1 %, es decir, 0,9 puntos porcentuales por debajo de la media de la UE (5,0 %).

Figura C1.15
Gasto público en educación como porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB), según el nivel educativo, por una selección de países de la Unión Europea. Año 2016



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c115.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

Evolución del gasto público en educación

La **figura C1.16** muestra gráficamente la evolución de 2013 a 2016 del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (subió en España del 9,4 % en 2013 al 9,7 % en 2016) y como porcentaje del producto interior bruto en España y en la Unión Europea. Si analizamos la evolución de ese gasto público educativo referida al PIB, el porcentaje de gasto bajó del 4,2 % en 2013 al 4,1 % en 2016.

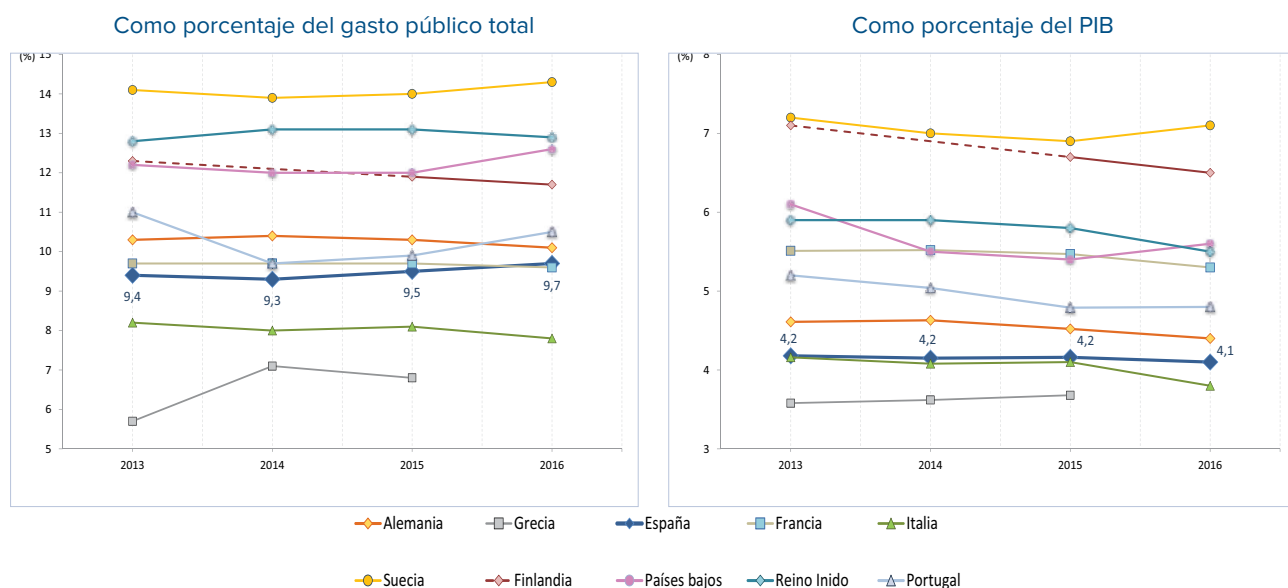
Gasto público por alumno en los países de la Unión Europea

Gasto público por alumno, según el nivel educativo, en euros PPS

En los análisis internacionales comparados se calcula el gasto público por alumno como el cociente entre el gasto público realizado en las instituciones públicas –ajustando los datos económicos de cada país según su paridad de poder adquisitivo en euros PPS (*Purchasing Power Standard*)– y el correspondiente número de alumnos, en equivalente a tiempo completo.

Si analizamos el gasto por alumno según los niveles educativos, en España en educación primaria el gasto público por alumno según el nivel educativo en 2016 fue de 5.328 euros, en educación secundaria inferior 6.547 euros, en secundaria superior 6.998 euros y en educación terciaria 8.650 euros, (ver datos comparados en la figura C1.17 del INFORME general).

Figura C1.16
Evolución del gasto público en educación en una selección de países de la Unión Europea.
Años 2013 a 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

Gasto público por alumno, según el nivel educativo, referido al producto interior bruto per cápita

Un indicador de gasto público educativo que toma en consideración la capacidad real de un país para gastar e invertir es el gasto público por alumno con respecto al PIB per cápita. Este se define como la relación porcentual entre el gasto público por alumno en instituciones públicas y el PIB per cápita (todo ello ajustando los datos económicos de cada país según su paridad de poder adquisitivo en euros PPS). De acuerdo con tal definición, este indicador permite poner en relación el gasto individual con el nivel de riqueza por habitante de un país.

En la **figura C1.18** aparecen algunos países representativos de la Unión Europea de los que se dispone de datos, ordenados de mayor a menor en función del gasto público anual por estudiante matriculado en cualquiera de los niveles educativos (CINE 0-8), en relación con el PIB per cápita. Además, para cada uno de los países se muestra el gasto público por alumno referido al PIB per cápita según el nivel educativo en el que el alumno está matriculado –estudios básicos (primaria y secundaria inferior), estudios medios (secundaria superior) o estudios superiores (educación terciaria)–, todo ello referido al año 2016.

La media de gasto en España para todos los niveles educativos alcanzó el 26,6 % del PIB per cápita, por debajo de países como Suecia 28,2 % o Francia con el 27 % y por encima de otros como Portugal con el 26,3 %, Italia 24,1 %, o Alemania con el 23,0 %.

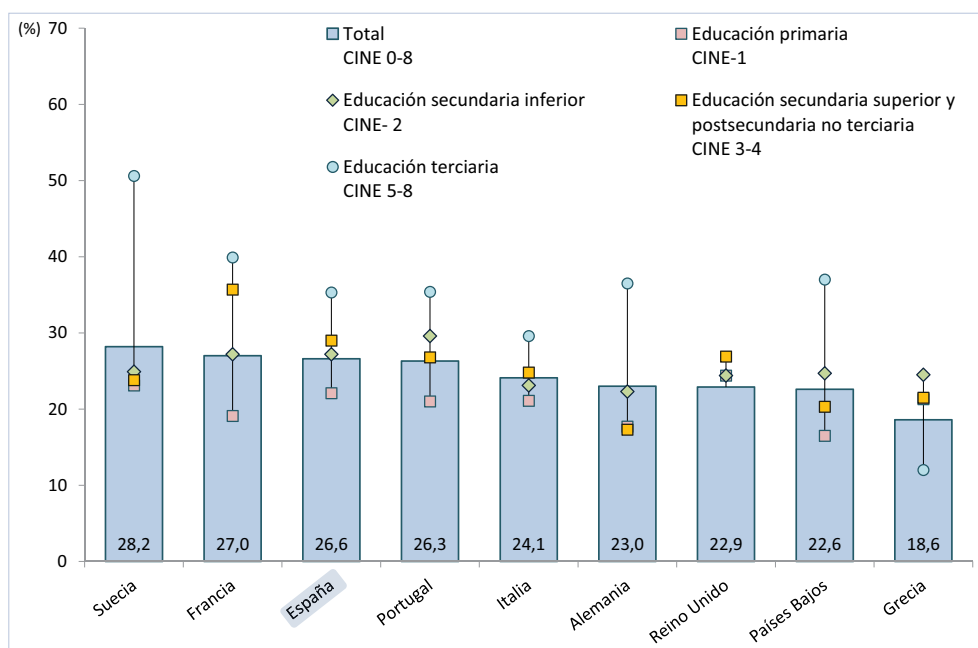
Evolución del gasto público por alumno para el conjunto de niveles educativos

La figura C1.19 del INFORME presenta la evolución del gasto anual por alumno en instituciones públicas referido al PIB per cápita entre 2007 y 2016. De su análisis se infiere una evolución creciente en España hasta el año 2009, momento en el que cambia la tendencia de este indicador iniciándose una minoración.

C1.2. Estructura económica y gasto privado de los hogares en educación

En las últimas ediciones del INFORME del Consejo Escolar del Estado se describen dos aspectos del gasto privado en educación: en primer lugar, se analiza la estructura económica del conjunto de centros de enseñanza reglada no universitaria de titularidad privada –financiados o no con fondos públicos–; en segundo lugar, se considera el gasto privado que las familias destinan a la educación de sus hijos en este tipo de centros.

Figura C1.18
Gasto público por alumno en relación con el PIB per cápita según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2016



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c118.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

Financiación y gastos de la enseñanza privada

La fuente de los datos que se aportan en este epígrafe es la «Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada». Los resultados obtenidos han de cumplir un conjunto de requisitos básicos como el de ser comparables a escala internacional, cubrir las necesidades de información demandada por diferentes usuarios nacionales e internacionales (Eurostat, OCDE y UNESCO) y ser un instrumento útil para la Contabilidad Nacional. Esta encuesta se engloba dentro de las operaciones estadísticas del Instituto Nacional de Estadística de periodicidad quinquenal.

En el curso 2014-2015 la enseñanza de titularidad privada no universitaria de España obtuvo unos resultados corrientes en términos globales (ingresos corrientes–gastos corrientes) de 385,1 millones de euros, frente a los 490,5 millones de euros del curso 2009-2010, lo que supone una variación del -21,5 %.

El gasto de los hogares españoles en educación

Encuesta de Presupuestos Familiares

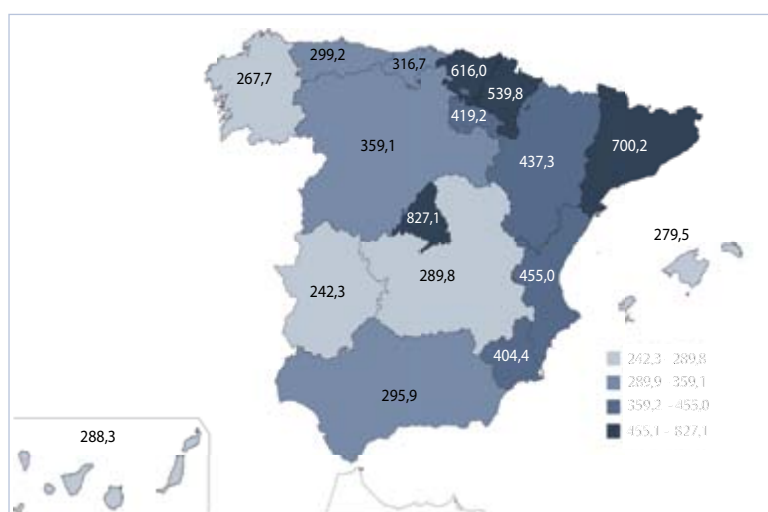
El Instituto Nacional de Estadística realiza desde 1997 la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF), con una periodicidad anual desde el año 2006. Dicha encuesta permite estimar el gasto medio de consumo anual de los hogares, según diferentes grupos de gasto, para el conjunto nacional y para las diferentes Comunidades Autónomas. En el año 2016 se adaptó a la nueva clasificación europea de consumo ECOICOP (*European Classification of Individual Consumption by Purpose*), la cual, además de ofrecer un mayor desglose de algunas de las parcelas de gasto, mejora la interrelación con otras estadísticas como el Índice de Precios de Consumo (IPC). La EPF se adapta permanentemente a los cambios de comportamiento de los hogares en su relación con el consumo, de ahí que en el año 2017 se incorporase la estimación de los gastos realizados a través de internet, aunque su incidencia en el grupo de «Enseñanza» es prácticamente nula.

En 2019 el gasto medio anual de una familia española ascendió a 30.242,8 euros, 371,6 más que el año anterior, lo que conllevó una tasa de variación anual de +1,2 %. El gasto medio anual por hogar en el grupo «10. Enseñanza» ascendió a 480,6 euros, un 4,3 % más respecto al año anterior y supuso el 1,6 % del gasto total anual, resultando el mismo porcentaje que en el año 2018.

La **figura C1.21** muestra un análisis comparado por Comunidades Autónomas del gasto realizado en el grupo «10. Enseñanza» –que incluye tanto la universitaria como la no universitaria– y de su variación porcentual con respecto al año 2018. La Comunidad de Madrid presentó en el año 2019 la mayor cifra de gasto medio por hogar (827,1 euros), seguida de Cataluña (700,2 euros), el País Vasco (616,0) y Navarra (539,8 euros). Durante el año 2019 el gasto medio por hogar en enseñanza

en España aumentó en 4,3 puntos porcentuales destacando, con incrementos superiores al 15 %, los hogares de Castilla y León (35,1 %), la Región de Murcia (26,2 %), Canarias (23,6 %), Castilla-La Mancha (21,7 %) y Navarra (16,5 %). Por el contrario, los hogares de cuatro Comunidades Autónomas redujeron su gasto en enseñanza: Illes Balears (-39,3 %), Galicia (-15,7 %), Extremadura (-10,8 %) y Andalucía (-8,2 %).

Figura C1.21
Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades Autónomas. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c121.xlsx> >

Nota: Por falta de representatividad no pueden facilitarse estimaciones de Ceuta y Melilla.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta de Presupuestos Familiares. Base 2006» del Instituto Nacional de Estadística.

C2. Los recursos humanos

El conjunto de personas –profesorado y personal de administración y servicios– que realizan su labor profesional en los centros educativos definen los recursos humanos que se consideran en este apartado, donde se analiza la influencia de las variables edad y sexo y se muestra la evolución experimentada por el número de efectivos en los últimos años.

C2.1. Profesorado. Aspectos generales

La variable sexo en el profesorado

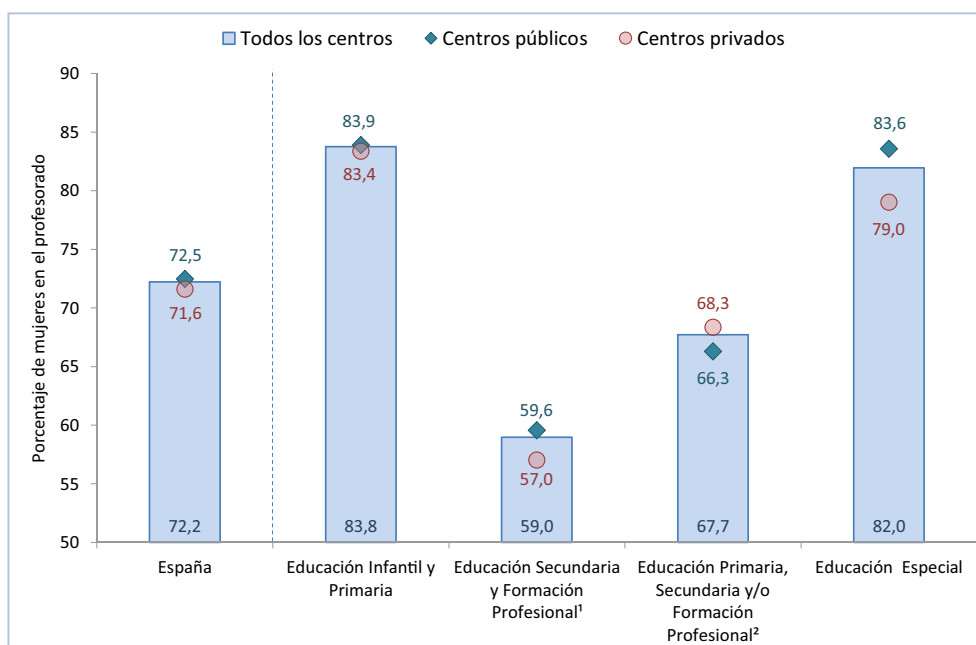
En las enseñanzas de régimen general

La presencia relativa de las mujeres en el profesorado que imparte Enseñanzas de Régimen General es mayor que la de los hombres, como se aprecia en la **figura C2.5**, sobre todo en los niveles de Educación Infantil y Primaria y en Educación Especial (83,8 % y 82,0 % respectivamente). En Educación Secundaria y Formación Profesional la proporción de mujeres es del 59,0 %. Por otra parte, la titularidad del centro no incide apreciablemente en la proporción de mujeres en el profesorado (ver datos en la figura C2.5 del INFORME general).

En el conjunto de las etapas educativas, como se observa en la **figura C2.6**, se presentan también ciertas disimilitudes por Comunidades Autónomas. Considerando el profesorado del conjunto de las Enseñanzas de Régimen General, Ceuta y Andalucía tienen una presencia relativa femenina de 68,7 %, mientras que la de Cataluña es de 75,5 %. En el caso de las enseñanzas de Infantil y Primaria (Ceuta, un 79,5 % y Cataluña, un 88,6 %), representan la menor y la mayor presencia femenina.

Figura C2.5

Enseñanzas de Régimen General. En España, porcentaje de mujeres en el profesorado según el tipo de enseñanza que imparten y según la titularidad del centro. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c205.xlsx> >

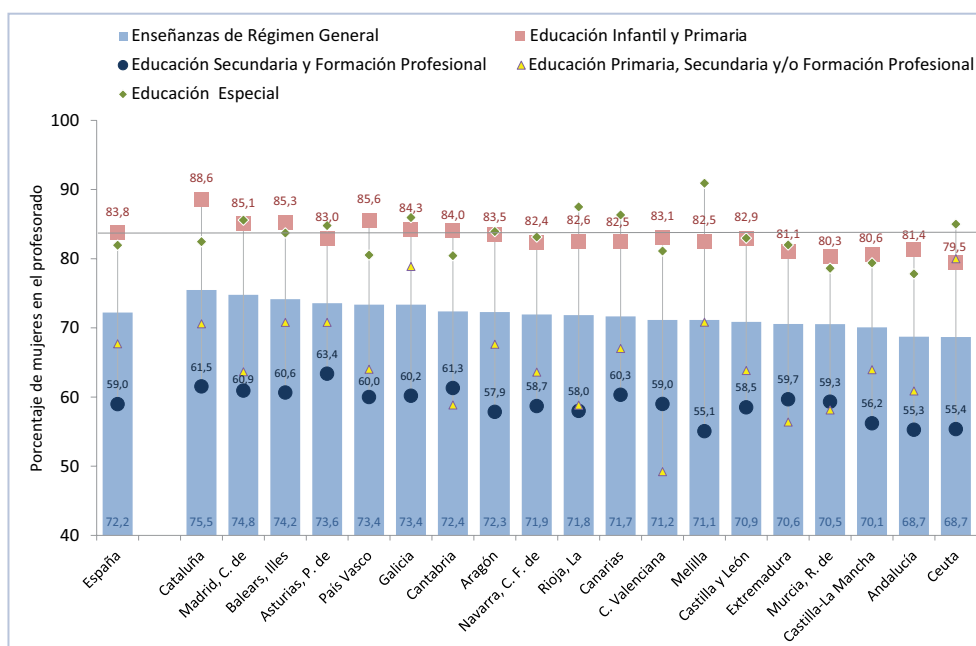
1. También incluye el profesorado que imparte Otros programas formativos en actuaciones fuera de centros docentes.

2. Se refiere al profesorado que compatibiliza la enseñanza en E. Infantil / E. Primaria y en E. Secundaria / Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C2.6

Presencia relativa de mujeres en el profesorado de Enseñanzas de Régimen General según la enseñanza que imparten, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c206.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.



Para las enseñanzas de ESO, Bachillerato y FP, la Ciudad Autónoma de Melilla, con un 55,1 %, y Asturias, con un 63,4 %, presentan la mayor diferencia.

Entre los centros que imparten todas las enseñanzas integradas, la Comunitat Valenciana, con un 49,2 %, tiene una menor presencia femenina frente a la Ciudad Autónoma de Ceuta (80,0 %). Finalmente, dentro de la educación especial, las mayores diferencias se dan entre Melilla (90,9 %) y Andalucía (77,8 %).

En las Enseñanzas de Régimen Especial

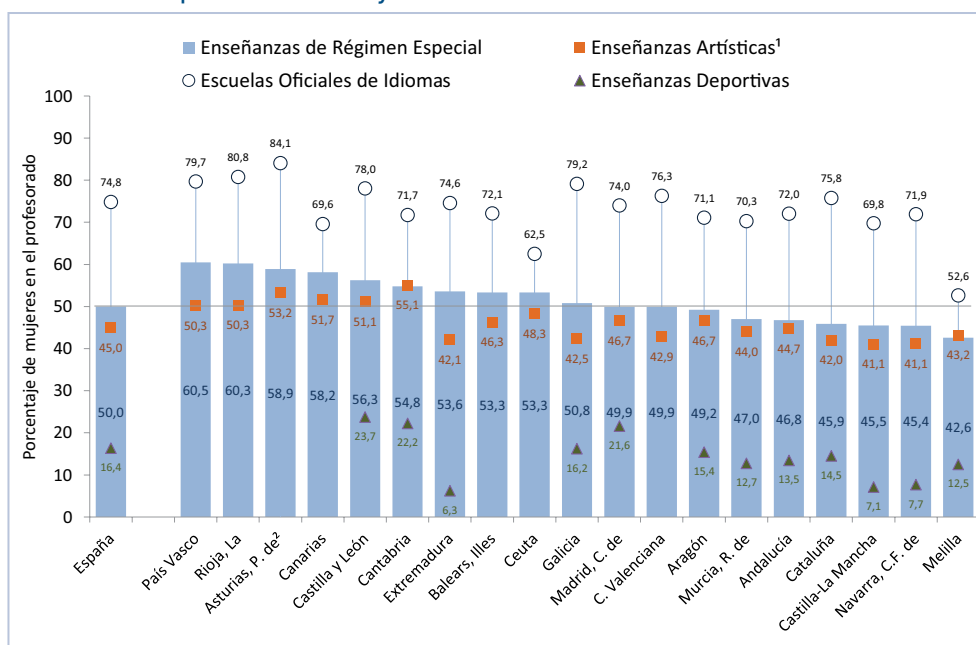
En lo que respecta a las Enseñanzas de Régimen Especial, el porcentaje de mujeres (48,5 %) es muy diferente al observado en las de régimen general. En este caso, la feminización es un hecho en las Enseñanzas de Idiomas de las Escuelas Oficiales (74,8 %) y en los centros de Enseñanzas de Danza (72,0 %) y, por el contrario, su presencia es mínima en las Enseñanzas Deportivas (16,4 %), sin que se presenten grandes diferencias entre los centros de titularidad pública o privada.

La **figura C2.8** muestra el porcentaje de mujeres entre el profesorado de las distintas Enseñanzas de Régimen Especial por Comunidades y Ciudades Autónomas. En las Enseñanzas Artísticas los porcentajes de mujeres en las distintas Comunidades están muy próximas a la media nacional (el 45,0 %), siendo Cantabria (55,1 %), Asturias (53,2 %), Canarias (51,7 %), Castilla y León (51,1 %) y País Vasco y La Rioja, ambas (50,3 %), las únicas que están por encima del valor del 50 %. Por debajo de la media, las que más se alejan son Navarra y Castilla-La Mancha con un 41,1 % ambas.

Las Escuelas Oficiales de Idiomas, que tienen un 74,8 % de mujeres entre su profesorado, presentan una proporción muy similar en los distintos territorios, destacando por su predominio femenino el Principado de Asturias (84,1 %) y La Rioja (80,8 %) como las únicas que se sitúan por encima del 80 %, y por su porcentaje por debajo del 70 %, Melilla (52,6 %), Ceuta (62,5 %), Canarias (69,6 %), y Castilla La-Mancha (69,8 %).

Figura C2.8

Presencia relativa de mujeres en el profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según la enseñanza que imparten, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c208.xlsx> >

1. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte exclusivamente Bachillerato de Artes. No se incluye el profesorado de los IES que imparten Música o Danza.
 2. En el Principado de Asturias hay un centro público que imparte Arte Dramático y Danza y su profesorado está incluido en las Escuelas de Arte Dramático.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Hay que hacer mención especial a los bajos resultados de la presencia femenina en las Enseñanzas Deportivas, tan solo 16,4 % en el total nacional, dándose el caso de que hay Comunidades Autónomas en las que, existiendo este tipo de enseñanzas, la presencia es nula (Asturias). No es el caso de Illes Balears, la Comunitat Valenciana, La Rioja, País Vasco, Canarias y Ceuta, en las que no hay oferta para estos estudios.

El factor edad del profesorado

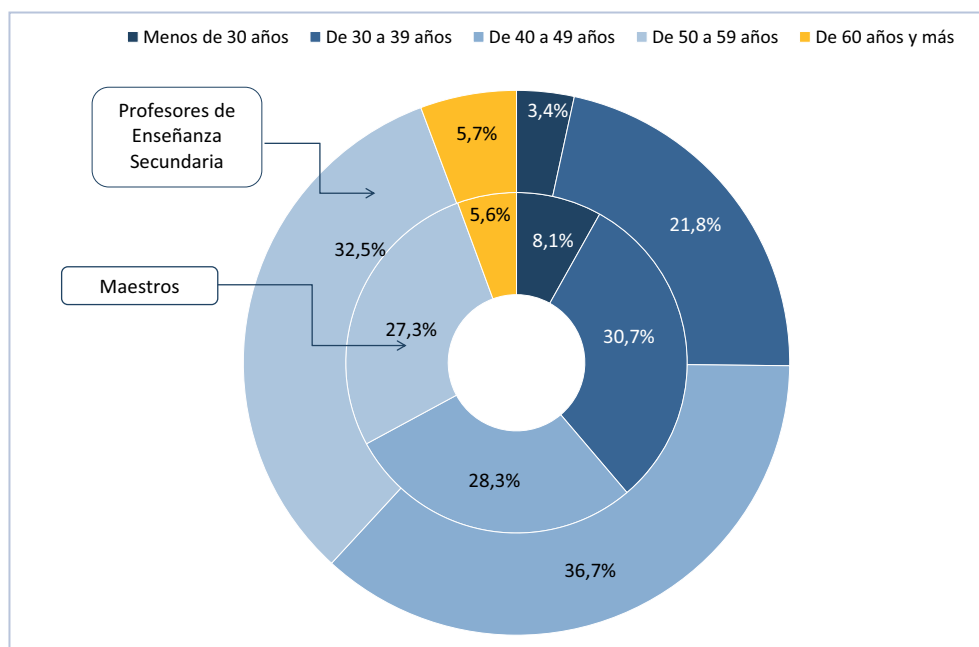
La edad del profesorado constituye un factor sustancial para el análisis de las necesidades del sistema y sus consecuencias, pues permite conocer el grado de envejecimiento del colectivo docente y disponer de criterio para la definición de las tasas de reposición necesarias y para constatar su evolución.

En el conjunto del territorio nacional, y atendiendo a los docentes que impartían Enseñanzas de Régimen General a lo largo del curso 2018-2019, el 7,6 % del profesorado tenía menos de 30 años, el 26,2 % del profesorado tenía edades comprendidas entre 30 y 40 años, el 32,2 % pertenecía al grupo de edad de 40 a 50 años y, finalmente, el 33,8 % tenía más de 50 años. Este último dato advierte de que en la próxima década se tendrá que producir una renovación sustantiva en el cuerpo docente.

En la **figura C2.11**, se observa que en el caso del profesorado de enseñanza secundaria, cabe calificar el cuerpo docente como maduro, es decir, con su población máxima, el 36,7 %, situada en el grupo central de edades (de 40 a 49 años) y con una reducida población en los grupos de edad extremos, menos de 30 años (3,4 %) y más de 60 (5,7 %).

Si se compara el cuerpo docente de los maestros con el de los profesores de enseñanza secundaria, se observa en el primero un mayor peso relativo de los docentes menores de 30 años, (8,1 %).

Figura C2.11
Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad y según el cuerpo docente. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c211.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de «Las cifras de la educación en España». Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

C2.2. Profesorado en centros educativos

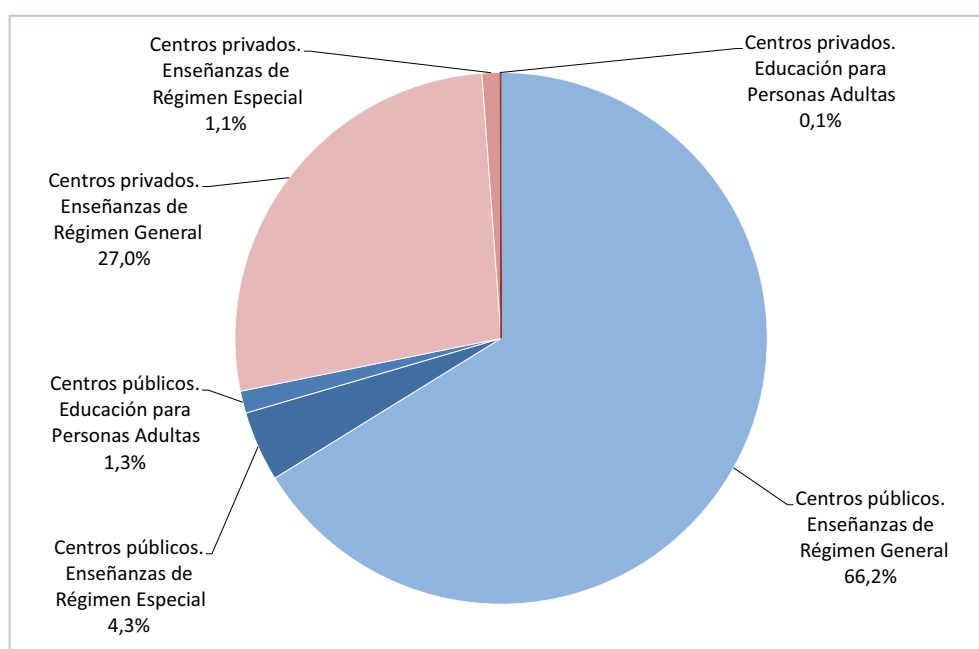
La **figura C2.16** muestra la distribución porcentual, por enseñanzas y titularidad del centro, del conjunto del profesorado del ámbito no universitario que durante el curso 2018-2019 desempeñó su función docente en España. Se aprecia en ella una mayor contribución del sector público (71,8 %) que la del sector privado (28,2 %) a la cifra total de profesorado.

En cuanto al régimen de enseñanza, es el profesorado de las Enseñanzas de Régimen General el que tiene un mayor peso en el conjunto (93,2 %), muy por encima del correspondiente a las Enseñanzas de Régimen Especial (5,4 %) o a la educación para personas adultas (1,4 %).

Con respecto al curso anterior ha habido un aumento en el número total de docentes de 17.484 personas, lo que representa un aumento porcentual del 2,3 %. Este aumento se ha distribuido de manera desigual: en el régimen general se ha incrementado en 16.158 docentes, un 2,3 %; en el régimen especial aumentaron 1.177 docentes, un 2,9 %; y en la Educación de Adultos el incremento fue de 149, un 1,4 %.

Figura C2.16

Distribución del profesorado por enseñanza que imparten y titularidad del centro. Ámbito nacional, curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c216.xlsx> >

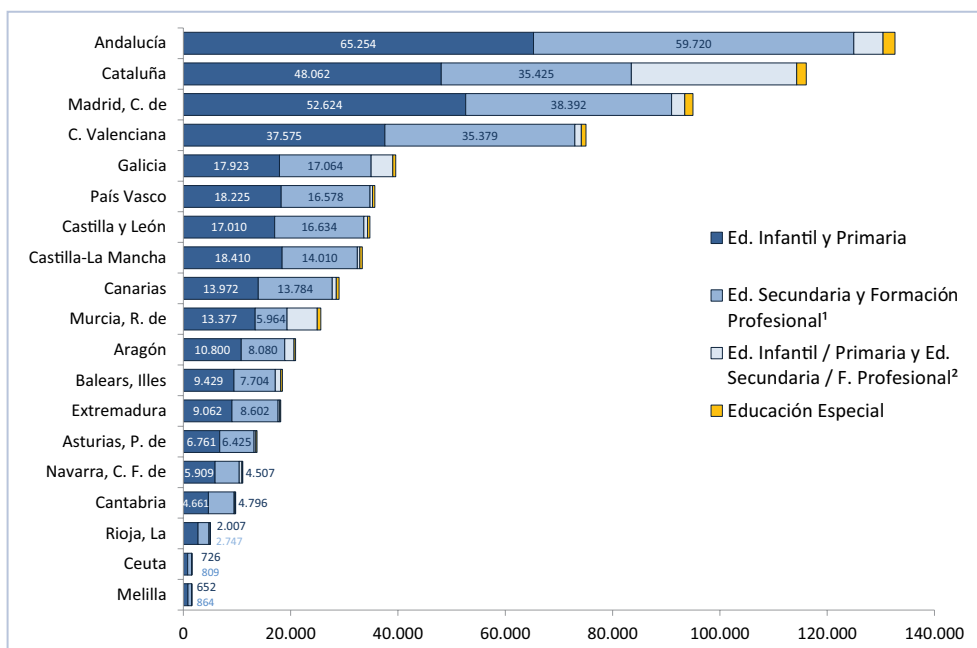
Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen General

El número de docentes que durante el curso 2018-2019 ejerció docencia directa en Enseñanzas de Régimen General fue de 717.045. De ellos, 509.075 (71,0 %) trabajaron en centros públicos y 207.970 (29,0 %) lo hicieron en centros privados. El grupo más numeroso es el que imparte Educación Infantil y Primaria (353.474 docentes, un 49,3 % del total), seguido por el profesorado que imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (296.449 docentes, el 41,3 %). En esta última categoría se incluye el profesorado que desarrolla programas formativos específicos fuera de los centros docentes. Un 7,8 % de docentes (56.163) imparte Educación Infantil y/o Primaria y, a un tiempo, Educación Secundaria y/o Formación Profesional, siendo su peso mayor en los centros privados (38.827; el 69,1 %) que en los públicos (17.336; 30,9 %). La Educación Especial ocupa a 10.959 docentes, que suponen el 1,5 % del total de los que trabajan en las enseñanzas no universitarias de régimen general. Esta cifra comprende al profesorado tanto de centros específicos de Educación Especial como de aulas de Educación Especial en centros ordinarios.

La **figura C2.18** recoge la distribución del profesorado de régimen general por Comunidades y Ciudades Autónomas, con referencia a las enseñanzas que imparte. Andalucía, con 132.648 docentes, y Cataluña, con 116.095, son las Comunidades con un mayor contingente de profesorado, seguidas por la Comunidad de Madrid, con 94.971 docentes.

Figura C2.18
Profesorado de régimen general según las enseñanzas que imparte, por Comunidades y Ciudades Autónomas.
Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c218.xlsx> >

1. También incluye el profesorado que imparte Otros programas formativos en actuaciones fuera de centros docentes.

2. Se refiere al profesorado que compatibiliza la enseñanza en E. Infantil/E. Primaria y en E. Secundaria/Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En las **figuras C2.19** y **C2.20** se detalla el número de docentes según el nivel educativo de las enseñanzas que imparten (CINE 0-1 y CINE 2-3, respectivamente) para las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, desagregando los datos correspondientes según la titularidad del centro.

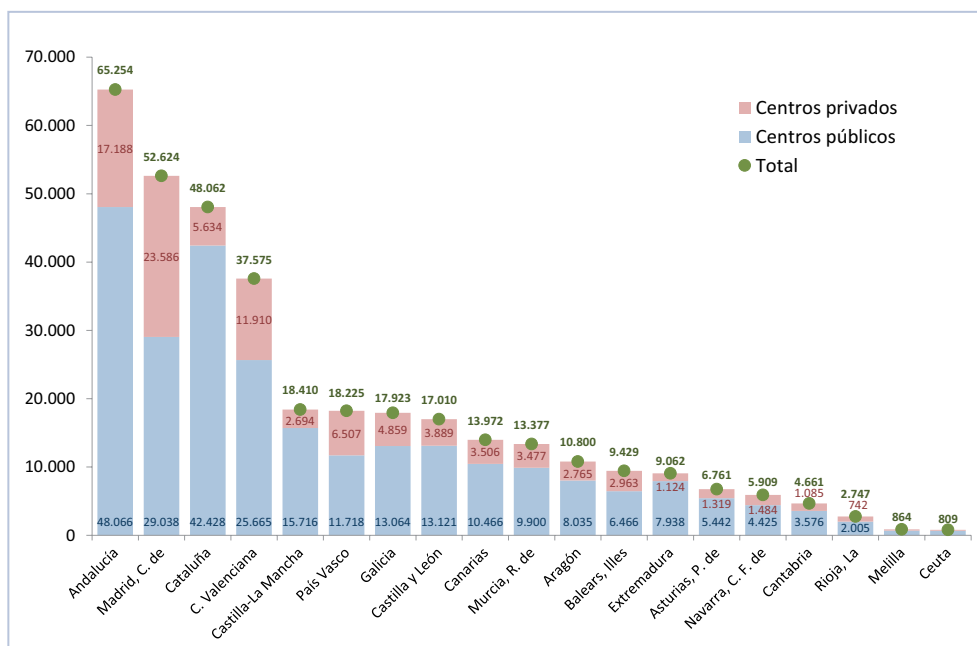
Si se tienen en cuenta los distintos niveles de enseñanza y la titularidad del centro, se aprecia que en el conjunto del territorio nacional el profesorado que imparte Educación Infantil y/o Educación Primaria en los centros públicos es mucho más numeroso (258.427; el 73,1 %) que el de centros privados (95.047; el 26,9 %).

Los 226.228 docentes del sector público que impartían Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato) y/o Formación Profesional en el curso de referencia representan el 76,3 % de esos niveles; mientras que los 70.221 profesores y profesoras que trabajaban en el sector privado suponen el 23,7 % restante.

En la **figura C2.24** se representan los datos del crecimiento relativo del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen General en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas desde el curso 2008-2009, diferenciándose en ella la titularidad del centro en el que desempeñan su función docente. Las Comunidades que han experimentado un mayor crecimiento relativo por encima del 20 % el número de sus docentes en el intervalo de tiempo considerado son: Illes Balears (21,8 %) y La Rioja (21,1 %). Con respecto al profesorado de los centros de titularidad privada destaca el aumento del número de docentes en la Región de Murcia (36,0 %), Illes Balears (30,4 %), La Rioja (29,6 %) y Andalucía (26,8 %) por encima del 25 %. En la enseñanza pública destaca la pérdida de profesorado en Castilla La Mancha (-2,8 %), Canarias (-2,0 %) y Castilla y León (-1,2 %), siendo las que más crecen Illes Balears (18,3 %) y La Rioja (18,0 %).

Figura C2.19

Profesorado que imparte exclusivamente Educación Infantil y/o Educación Primaria (CINE 0-1), según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



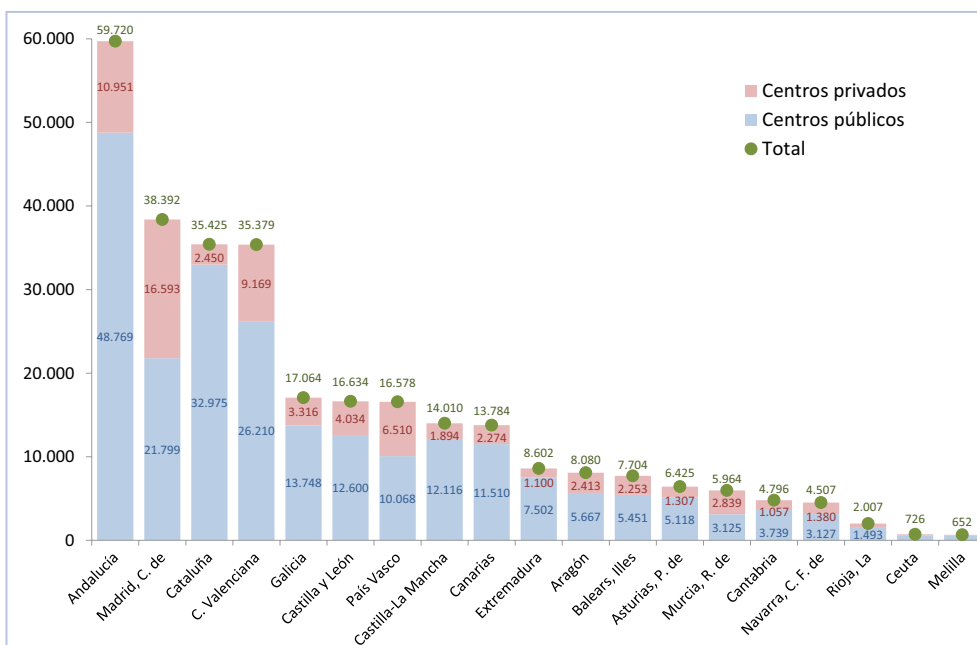
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c219.xlsx> >

Nota: No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C2.20

Profesorado que imparte exclusivamente Educación Secundaria y/o Formación Profesional (CINE 2-3), según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



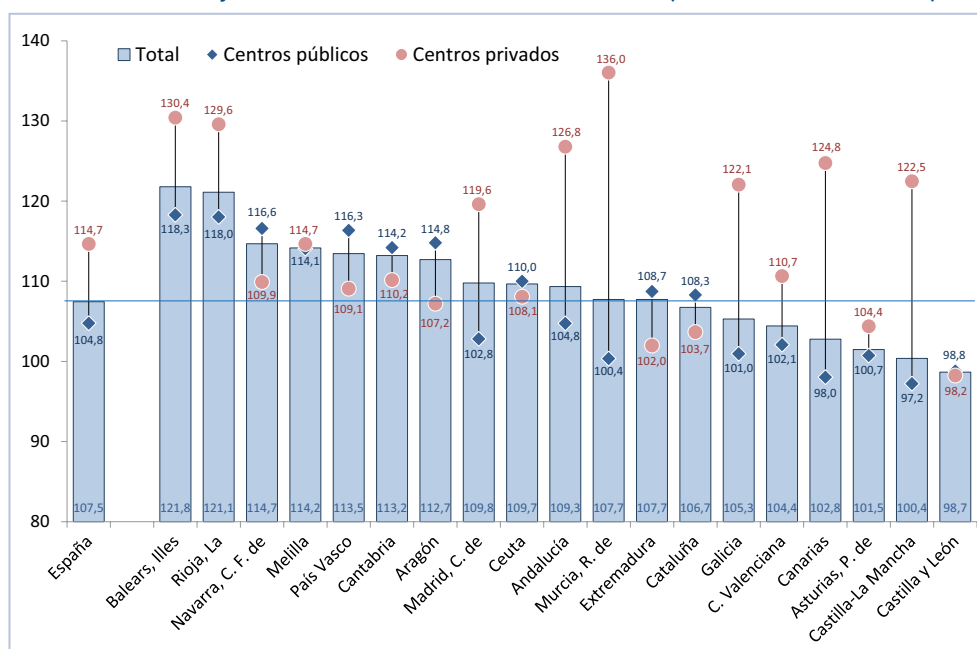
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c220.xlsx> >

Notas:

- No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.
- Incluye el profesorado que imparte Otros programas formativos en actuaciones fuera de centros docentes.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C2.24
Índice de variación del profesorado de Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019 (Curso 2008-2009 = 100)



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c224.xlsx> >

Nota: No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

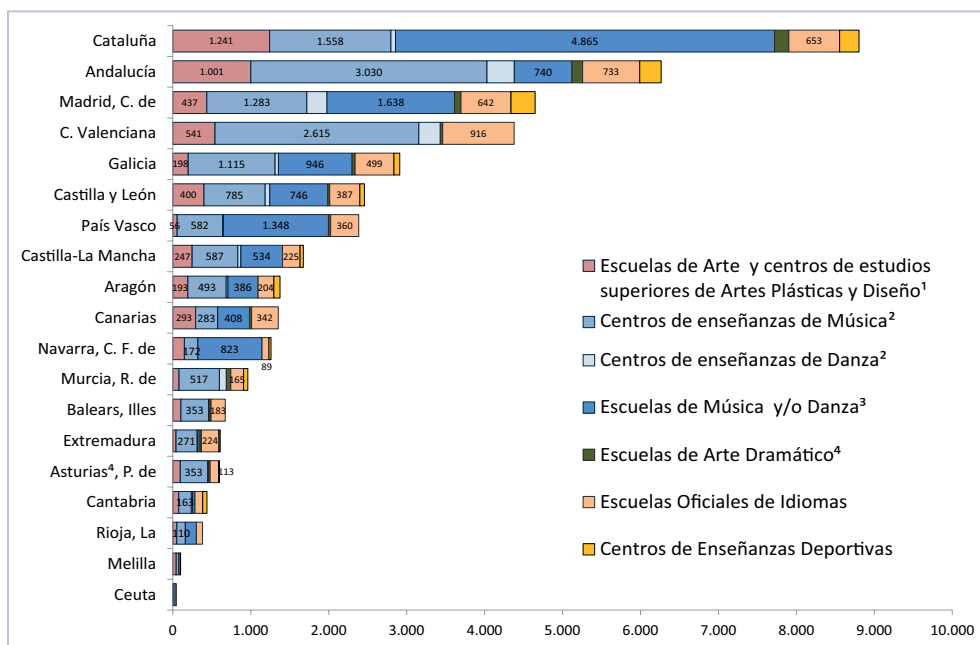
Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial

Las Enseñanzas de Régimen Especial incluyen las distintas especialidades de Enseñanzas Artísticas (Artes Plásticas y Diseño, Música, Danza y Arte Dramático), las Enseñanzas de Idiomas y las Enseñanzas Deportivas. Durante el curso 2018-2019 en el conjunto de estas enseñanzas impartieron docencia 41.316 profesores y profesoras, el mayor número corresponde a las Enseñanzas Artísticas (34.122 docentes, que representa el 82,6 % del total del profesorado del régimen especial), seguido por las Escuelas Oficiales de Idiomas (5.947 docentes; 14,4 %), y en último lugar se sitúan las Enseñanzas Deportivas (1.247 docentes; 3,0 %).

En la **figura C2.26** se muestra la distribución del profesorado que imparte Enseñanzas de Régimen Especial en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Se puede constatar que más de la mitad del total nacional, el 58,3 % se distribuye entre cuatro Comunidades: Cataluña (21,3 %), Andalucía (15,2 %), la Comunidad de Madrid (11,3 %) y la Comunitat Valenciana (10,6 %).

En el conjunto del profesorado que imparte Enseñanzas Artísticas presenta un peso muy importante el que imparte Enseñanzas de Música con 14.325 docentes (34,7 %) y enseñanzas no regladas de Música y Danza con 12.633 (30,6 %), enseñanzas estas últimas, que si bien no conducen a títulos con validez académica o profesional, están reguladas por las Administraciones educativas. Les siguen: el profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas con 5.947 (14,4 %), el colectivo que imparte las enseñanzas correspondientes a Artes Plásticas y Diseño 5.251 (12,7 %), mucho más atrás el profesorado de centros de Enseñanzas Deportivas 1.247 docentes (3,0 %), los que trabajan en centros de Enseñanzas de Danza 1.247 (3 %) y en las Escuelas de Arte Dramático 666 (1,6 %).

Figura C2.26
Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c226.xlsx> >

1. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte exclusivamente Bachillerato de Artes.
2. No se incluye el profesorado de los IES que imparten Música o Danza.
3. Escuelas que imparten enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, reguladas por las Administraciones Educativas.
4. En la Comunidad del Principado de Asturias hay un centro público que imparte Arte Dramático y Danza y su profesorado está incluido en las Escuelas de Arte Dramático.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Profesorado en centros que imparten educación para personas adultas

En el curso 2018-2019, fueron 10.866 los docentes que se ocuparon de la educación para personas adultas, de ellos 10.355 (95,3 %) impartieron docencia en centros o en actuaciones de carácter público y 511 en centros o actuaciones de carácter privado (4,7 %). En algunos territorios únicamente existe profesorado en centros o en actuaciones públicas. En cambio, en Aragón, Canarias, Cataluña, la Comunitat Valenciana, Extremadura, la Comunidad de Madrid, País Vasco y en La Rioja hay también oferta privada.

C2.3. La dirección escolar, la autonomía y la organización de centros

La dirección escolar

El órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos está constituido por el equipo directivo, al frente del cual se encuentra el director, y del que también forman parte el jefe de estudios y el secretario. También pueden integrarse en el equipo directivo aquellos que se determinen por parte de las Administraciones educativas. El director, previa comunicación al claustro de profesores y al consejo escolar, debe formular, de entre los profesores con destino en el centro, la propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de jefe de estudios y secretario. Estos últimos cesan cuando lo hace el director.

Para poder participar en el concurso de méritos los candidatos deben reunir los siguientes requisitos: a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente; b) Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un período de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta; c) Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por las Administraciones educativas. Estas certificaciones tienen validez en todo el Estado; d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y su evaluación.

La selección y nombramiento de directores de los centros públicos se efectúa mediante concurso de méritos, entre profesores y profesoras funcionarios de carrera que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al centro. La selección la lleva a cabo una comisión constituida, por un lado, por representantes de las Administraciones educativas. Por otro lado, están también presentes en la comisión representantes del centro, en una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento son del Claustro del profesorado de dicho centro. Dentro del marco descrito, la concreción del número de vocales de las comisiones lo establecen las Administraciones educativas, las cuales pueden eximir a los candidatos de algún requisito en casos determinados.

La selección de la comisión debe sustentarse en los méritos académicos y profesionales acreditados, la valoración del proyecto de dirección, la experiencia previa, la valoración positiva del trabajo desarrollado como cargo directivo y la labor docente o directiva llevada a cabo en el centro a cuya dirección se opta.

La Administración educativa nombra por un periodo de cuatro años al director del centro que resulte seleccionado. Dicho nombramiento puede renovarse, por periodos de igual duración, si el trabajo desarrollado al final de ese periodo es valorado favorablemente. En el supuesto de que existiera ausencia de candidatos para la dirección de un centro determinado o si la comisión de selección no hubiera seleccionado a candidato alguno, es la Administración educativa la que procede al nombramiento de un funcionario por un periodo máximo de cuatro años. Al finalizar su mandato, los directores serán evaluados. Quienes obtengan una valoración positiva mantendrán la percepción de una parte del complemento retributivo mientras permanezcan en situación de activo.

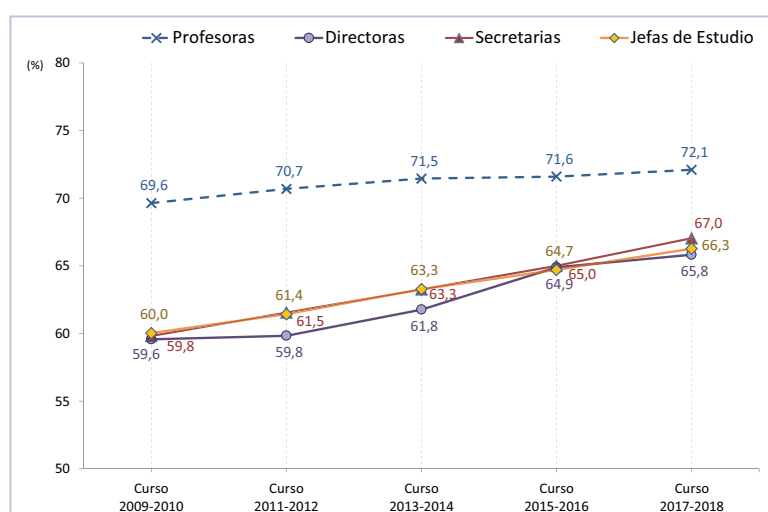
La mujer en los equipos directivos de los centros

Durante el curso 2017-2018, el porcentaje de directoras en los centros educativos sobre el total de personas que ejercían la función directiva fue del 65,8 %, correspondiendo para el resto del personal que constituyen los equipos directivos de los centros unos porcentajes similares, el 67,0 % y el 66,3 % fueron secretarías y jefas de estudios, respectivamente.

Además, como en cursos anteriores, el porcentaje de cargos directivos de sexo femenino disminuye a medida que avanzan las etapas y los niveles del sistema educativo; así, en los centros de Educación Infantil, el porcentaje de directoras fue del 93,4 %; del 65,0 % en los centros de Educación Primaria; del 57,2 % en los centros de Educación Primaria y ESO; del 49,3 % en los centros de Educación Primaria, ESO y Bachillerato y Formación Profesional; y del 39,8 % en los centros que imparten Educación Secundaria (ESO, Bachillerato y Formación Profesional). Asimismo, en los centros específicos de Educación Especial, el porcentaje de directoras correspondió al 72,3 %.

La evolución en España desde el curso 2009-2010 a 2017-2018 de la proporción de mujeres en los cargos directivos (directoras, secretarías y jefas de estudio) y en el profesorado se recoge en la **figura C2.34**. Durante todo el periodo académico de estos nueve cursos la presencia relativa de las mujeres en el conjunto del profesorado muestra una tendencia ligeramente creciente (69,6 % en 2009-2010, frente al 72,1 % en 2017-2018). Igualmente, en el periodo considerado, la presencia relativa de di-

Figura C2.34
Evolución de la presencia relativa de las mujeres entre el profesorado y los equipos directivos en los centros educativos que imparten Enseñanzas de Régimen General en España. Cursos 2009-2010 a 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c334.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A

B

C

D

E

F

rectoras en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General muestra una tendencia creciente aunque más acusada, con una variación en los nueve años de 6,2 puntos (59,6 % en 2009-2010, y 65,8 % en 2017-2018). Un comportamiento similar se refleja en la evolución de la proporción de mujeres para el resto de cargos directivos, es decir, secretarías y jefas de estudio, con incrementos de 7,2 y 6,3 puntos porcentuales respectivamente.

Autonomía de los centros

Entre los principios del sistema educativo español, la Ley menciona expresamente la autonomía de los centros para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares, en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas y a las Corporaciones Locales.

Los centros en virtud de su autonomía pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia y ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias, conforme haya regulado la Administración educativa que corresponda, siempre dentro de los límites previstos por la normativa reguladora, sin que se impongan aportaciones a las familias ni obligaciones para las Administraciones educativas.

Los centros docentes disponen de autonomía pedagógica para elaborar, aprobar y ejecutar el proyecto educativo y el proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro en los aspectos referidos al proceso de contratación, de realización y de justificación del gasto.

Coordinación docente

Directamente relacionado con el funcionamiento y la autonomía de los centros docentes se encuentran los órganos de coordinación, cuyos marcos de actuación general suelen encontrarse regulados en los Reglamentos orgánicos de los centros o normas asimiladas, aprobados por las diferentes Administraciones educativas.

Por lo que afecta a los órganos de coordinación de las escuelas con reducido número de unidades, que imparten Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria, se suelen organizar los siguientes órganos de coordinación: a) Equipos de ciclo; b) Comisión de coordinación pedagógica; y c) Tutores. En los centros con menos de doce unidades las funciones de la comisión de coordinación pedagógica suelen ser asumidas por el claustro. Con independencia del número de unidades hay un maestro o maestra tutor por cada grupo de alumnos.

En los Institutos de Educación Secundaria desarrollan funciones de coordinación docentes los Departamentos de orientación y de actividades complementarias y extraescolares. Son así mismo de especial consideración, dada su directa relación con el desarrollo del currículo escolar, los Departamentos didácticos creados según las áreas y asignaturas del centro docente. Pueden también constituirse además departamentos de diversas lenguas extranjeras, cuando se impartan como primera lengua con reflejo en la plantilla del centro, así como para la enseñanza de la lengua propia de las Comunidades Autónomas. Se debe reflejar asimismo la presencia de los departamentos de actividades complementarias y extraescolares y cuantos reglamentariamente se establezcan.

En los institutos que impartan formación profesional específica, se constituyen departamentos de familia profesional. Estos departamentos agrupan a los profesores que impartan formación profesional específica en ciclos formativos de una misma familia profesional, siempre que no se integren en otros departamentos didácticos que impartan enseñanzas en otras etapas o niveles del centro.

También se consideran órganos de coordinación docente la Comisión de coordinación pedagógica y los Tutores y Juntas de Profesores de grupo. En cuanto a la Comisión de coordinación pedagógica, está integrada por el director, que será su presidente, el jefe o jefes de estudios, los coordinadores de ciclo si los hubiere, los jefes de departamento y, en su caso, el profesional de psicopedagogía que corresponda al centro o un miembro del departamento de orientación, si lo hubiera. Esta Comisión suele tener el cometido, entre otros, de coordinar la elaboración de los documentos regulados en la LOE, relacionados con el ámbito curricular y su desarrollo. En la Junta de profesores de grupo se integran todos los profesores que imparten docencia a los alumnos del grupo y será coordinada por su tutor.

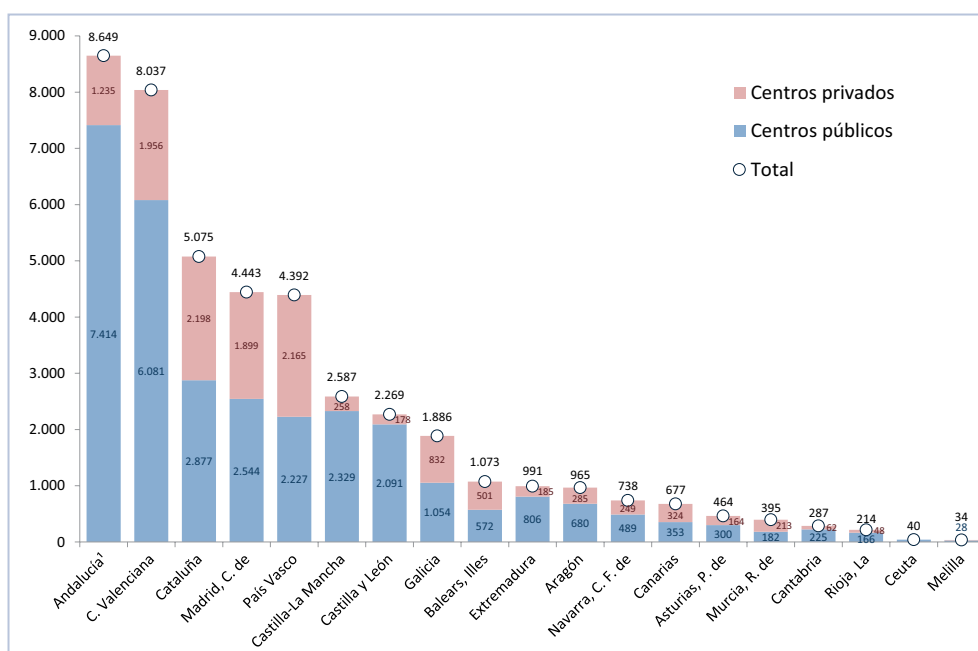
C2.4. El personal no docente al servicio de los centros educativos

El personal no docente que presta sus servicios en los centros docentes se puede agrupar en tres categorías, según las funciones que desempeña: de dirección y especializada sin función docente, de administración y personal subalterno y de servicios. Si se consideran las cifras absolutas, la categoría profesional más numerosa es la del personal subalterno y de servicios (70.081 personas, de las que el 75,9 % son mujeres), seguida por la del personal de dirección y especializado sin función docente (43.216 personas; el 82,6 % mujeres), siendo la menos numerosa la que corresponde al personal de administración (24.636 personas; el 77,9 % mujeres). En el curso 2018-2019 se han producido unas variaciones porcentuales con respecto al curso anterior de 6,9; 15,9 y 18,3 puntos, respectivamente, en el número de personas adscritas a cada una de dichas categorías.

En la **figura C2.35** se muestra la distribución del personal de dirección y especializado sin función docente que prestaba sus servicios en el curso de referencia en centros de Enseñanzas de Régimen General en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad del centro. El 76,8 % de este personal se concentra en seis Comunidades Autónomas, destacando Andalucía con el 20,0 %, seguida de la Comunitat Valenciana (18,6 %), Cataluña (11,7 %), la Comunidad de Madrid (10,3 %), el País Vasco (10,2 %) y Castilla-La Mancha (6,0 %).

Figura C2.35

Personal de dirección y especializado sin función docente en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c235.xlsx> >

Nota: No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

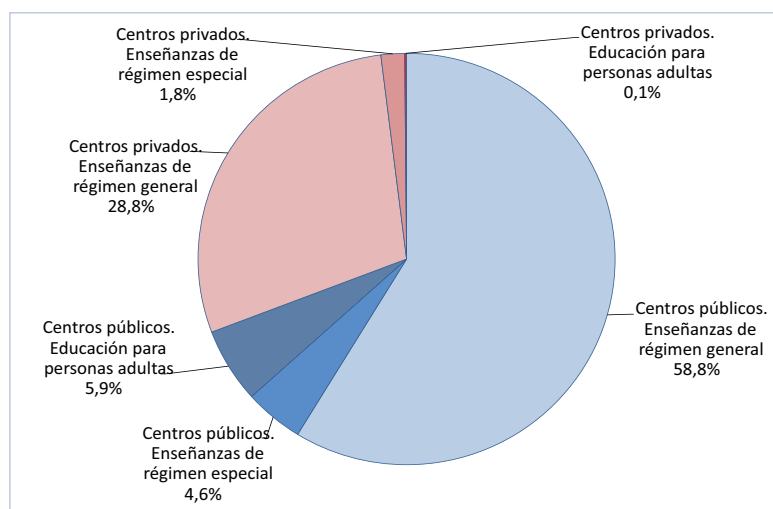
Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

C3. Redes de centros

La red de centros educativos de enseñanzas no universitarias, en sus diferentes regímenes y titularidades, forma parte del conjunto de los recursos básicos del sistema de educación y formación. En el presente INFORME se hace referencia a todos los centros autorizados por las administraciones educativas para impartir dichas enseñanzas, sean estas de régimen general (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional), de régimen especial (Enseñanzas Artísticas, Deportivas y de Idiomas) o de educación para personas adultas. Asimismo, se



Figura C3.1
Distribución de los centros por enseñanza que imparten y titularidad.
Nivel nacional. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c301.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

los cuales 1.606 eran públicos y 1.816 privados. Porcentualmente, el incremento fue superior en la red privada que en la pública –un 9,2 % y un 24,0 %, respectivamente–. En cuanto a las enseñanzas que imparten, los centros que mayor impulso acusaron fueron los de Educación Infantil, con un incremento en los diez cursos analizados de 2.938. Este aumento representa el 85,9 % del crecimiento total de los centros de Enseñanzas de Régimen General.

Los datos concernientes a los centros que impartieron Enseñanzas de Régimen Especial reflejan un aumento total de 312 centros en el curso 2018-2019 respecto al curso 2008-2009. El mayor incremento se experimentó en las escuelas de Música y Danza (+103 centros públicos y +18 centros privados). Respecto a los centros específicos de adultos y actuaciones, en los diez cursos analizados, se produjo una disminución de 430 centros y actuaciones, lo que supone una reducción del 18,1 %.

C3.1. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General

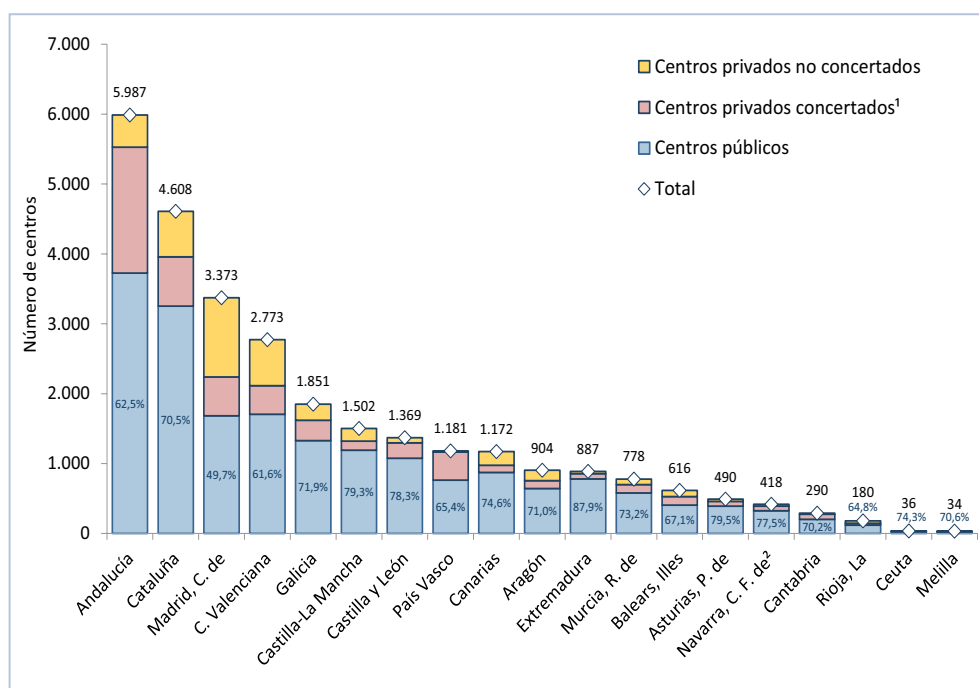
En el curso 2018-2019, los 28.449 centros que impartían Enseñanzas de Régimen General en el conjunto del territorio nacional se distribuyeron, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, de la forma siguiente: el 67,1 % eran centros públicos (19.090); el 18,6 %, centros privados con enseñanzas concertadas (5.298); y el 14,3 % restante, centros privados sin enseñanzas concertadas (4.061). Se consideran centros privados concertados aquellos que tienen firmados conciertos con las Administraciones para todas o parte de las enseñanzas impartidas. También se incluye en esta categoría la Educación Infantil de primer ciclo que esté subvencionada mediante convenio⁴⁷.

La distribución de los centros que en el curso de referencia impartían Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas, se muestra en la **figura C3.2**. En ella se observa que el porcentaje de centros públicos que impartieron este tipo de enseñanzas fue superior al porcentaje de centros privados, excepto en la Comunidad de Madrid, en que los centros privados superaron en un 0,2 % a los públicos.

Así, los centros educativos que en el curso 2018-2019 impartieron Enseñanzas de Régimen General, acumularon un total de 382.066 unidades, lo que supuso 2.260 más que el curso anterior (crecimiento relativo del +0,6 %). Este incremento fue, en términos porcentuales, mayor en el número de unidades privadas.

47. No se incluyen las becas o ayudas económicas que se dan directamente a las familias.

Figura C3.2
Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c302.xlsx> >

1. No se incluyen los centros privados concertados con estudiantes exclusivamente de FCT.

2. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan 5 centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 320 alumnos en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Centros que imparten Educación Infantil

La red de centros de Educación Infantil que se analiza en este apartado incluye tres tipos de centros: los que atienden exclusivamente el primer ciclo (0-3 años) de esta etapa educativa –autorizados por las Administraciones educativas–; las escuelas infantiles, que pueden impartir el primer ciclo o la totalidad de la etapa (0-6 años); y los colegios de Educación Infantil y Primaria –o de otras enseñanzas no universitarias– que, principalmente, imparten el segundo ciclo de esta etapa educativa (3-6 años).

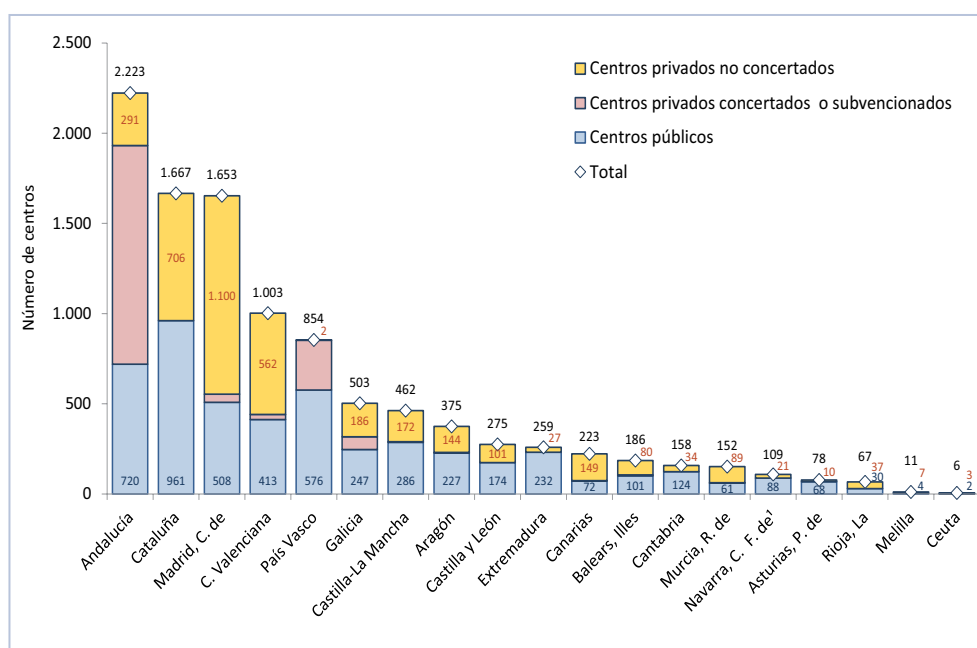
En el curso 2018-2019, impartían en España el primer ciclo de Educación Infantil 10.264 centros, de los cuales 4.894 eran de titularidad pública, 1.649 eran centros privados financiados con fondos públicos y 3.721 privados no concertados.

En la **figura C3.4** aparecen ordenadas, de mayor a menor, las Comunidades y Ciudades Autónomas según el número de centros en los que, durante el curso 2018-2019, se impartió el primer ciclo de Educación Infantil. Las Comunidades Autónomas con un número de centros mayor que 1.000 fueron Andalucía, Cataluña, la Comunidad de Madrid y la Comunitat Valenciana.

Cuando se analizan los datos según los ciclos de Educación Infantil, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, se aprecia el predominio neto en el segundo ciclo de las unidades sostenidas con fondos públicos –como corresponde a su carácter gratuito–, que representaban el 96,0 % del total (43.130 unidades en centros públicos y 16.237 unidades subvencionadas en centros privados). El resto (2.475 unidades) correspondían a centros privados sin subvencionar. En el primer ciclo, sin embargo, la proporción de las unidades financiadas con fondos públicos desciende al 66,6 % (25.370). El 33,4 % restante se correspondía a 12.764 centros sostenidos únicamente con fondos privados.

Figura C3.4

Centros en los que se imparte el primer ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c304.xlsx> >

Nota: Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

1. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan 5 centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 320 alumnos en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Centros que imparten Educación Primaria

Durante el curso 2018-2019, impartieron Educación Primaria 13.867 centros en el conjunto del territorio nacional. En este nivel el peso de la enseñanza pública, con 10.313 centros, fue del 74,4 %, muy superior al de la privada, que contó con 3.554 centros; de ellos 3.044 eran concertados, lo que representa el 22,0 % del total.

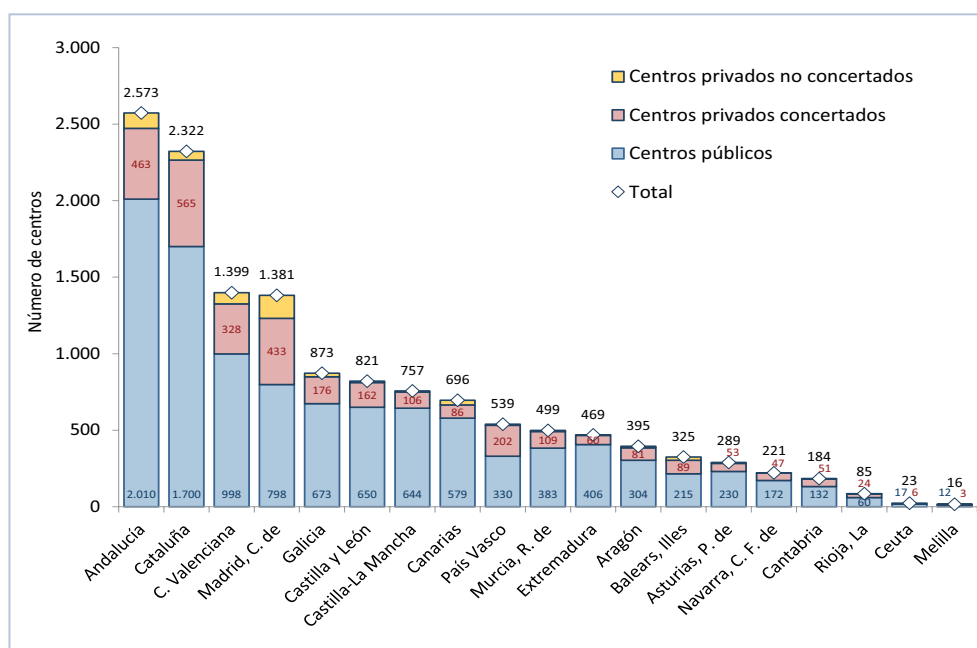
En la **figura C3.9** se detalla el número de centros que impartían Educación Primaria, distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas según la titularidad de centro y la financiación de las enseñanzas. Las Comunidades Autónomas con un mayor número de centros de Educación Primaria fueron: Andalucía, Cataluña, la Comunitat Valenciana y la Comunidad de Madrid.

Centros de Educación Especial

La atención del alumnado con necesidades educativas especiales se realiza principalmente en centros ordinarios, con objeto de favorecer la inclusión. No obstante, hay casos de alumnado, con discapacidades psíquicas severas o profundas, plurideficiencias o trastornos del desarrollo graves que requieren una atención más especializada y no pueden ser atendidos en el marco de la atención a la diversidad en centros ordinarios. Este alumnado puede ser escolarizado en centros específicos o unidades sustitutorias en centros ordinarios. Durante el curso 2018-2019 hubo 1.788 centros ordinarios con unidades de educación especial, de los cuales el 91,1 % (1.628 centros) fueron de titularidad pública, el 8,9 % (159 centros) fueron privados financiados con fondos públicos y el 0,1 % (1 centro) fueron de titularidad privada. En cuanto a los centros específicos hubo un total de 470 centros, de los cuales 196 fueron públicos (41,7 %), 269 fueron centros privados concertados (57,2 %) y 5 privados no concertados (1,1 %).

Figura C3.9

Centros en los que se imparte Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c309.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria

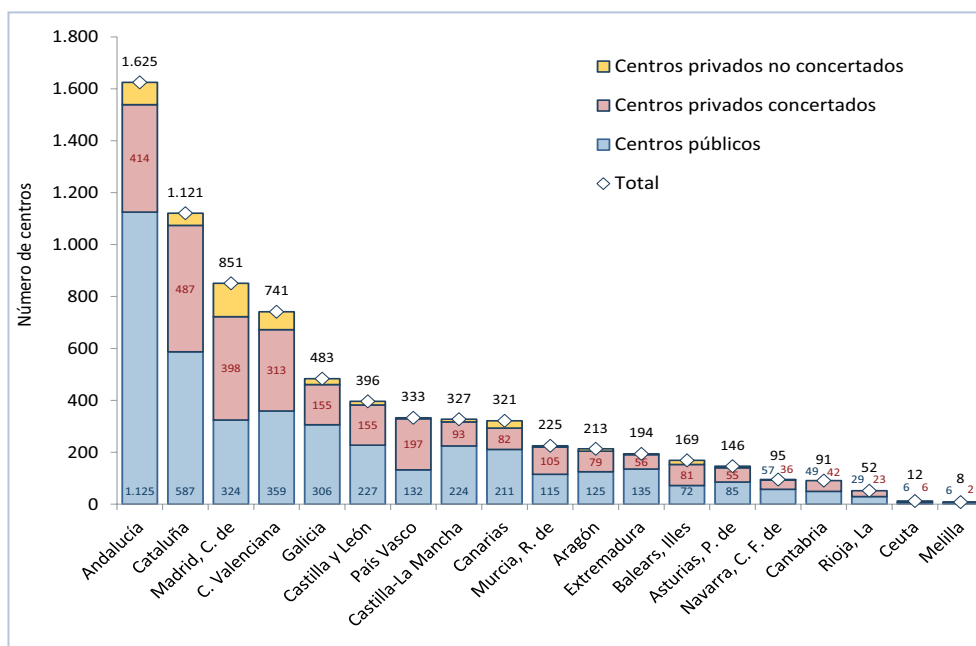
Durante el curso de referencia de este INFORME, 7.403 centros españoles impartieron Educación Secundaria Obligatoria. De ellos, 4.174 eran públicos (56,4 %), 2.779 privados concertados (37,5 %) y 450 privados no concertados (6,1 %). Los centros que impartieron Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2018-2019 en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas se detallan en la **figura C3.14**, atendiendo a la titularidad de centro y al tipo de financiación de las enseñanzas. Las Comunidades con mayor número de centros fueron Andalucía, Cataluña, la Comunidad de Madrid y la Comunitat Valenciana. El número de centros privados superó al número de centros públicos en cuatro Comunidades Autónomas: la Comunidad de Madrid, País Vasco, Illes Balears y la Comunitat Valenciana,

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica

Desde el curso 2014-2015 se implantaron los nuevos Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica. Durante el curso 2018-2019, impartieron los diferentes Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica 2.052 centros docentes en España, de los que el 81,7 % eran públicos (1.677 centros), el 17,9 % eran privados concertados (368 centros) y el 0,3 % eran privados no concertados (7 centros). La **figura C3.17** muestra el detalle de la distribución territorial de los centros que impartían Formación Profesional Básica, por titularidad de centro y tipo de financiación en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Destacaron Andalucía con 481 centros (23,4 % del total nacional) y la Comunitat Valenciana con 319 centros (15,5 %), seguidos de la Comunidad de Madrid con 166 centros (8,1 %) y Castilla-La Mancha con 150 centros (7,3 %), sumando entre estas cuatro Comunidades Autónomas el 54,3 % del total del Estado.

En cuanto al régimen de titularidad, todas las Comunidades Autónomas se situaron por encima del 60 % de centros públicos que imparten estas enseñanzas, excepto el País Vasco (35,2 %) y Navarra (56,0 %).

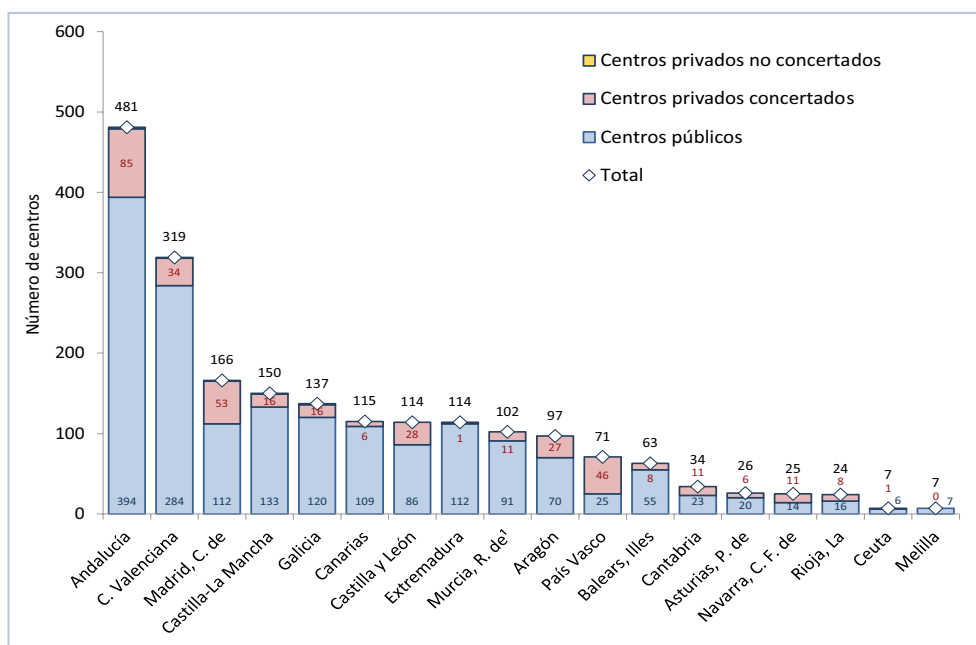
Figura C3.14
Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c314.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C3.17
Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c317.xlsx> >

Nota: Incluye centros docentes y actuaciones.

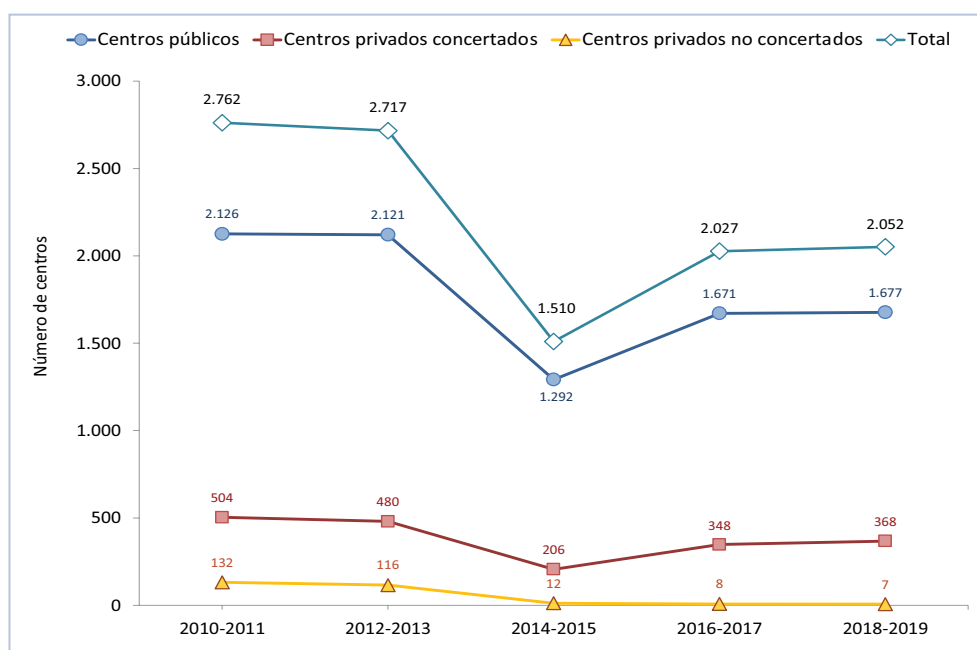
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura C3.18** presenta una serie de datos de los centros que han ofertado los Programas de Cualificación Profesional Inicial desde el curso 2010-2011 hasta el curso 2014-2015 y de los que han pasado a ofrecer la Formación Profesional Básica desde el curso 2015-2016.

La evolución del número de centros en el periodo reflejado muestra un balance negativo del 25,7 % pasando de 2.762 centros en el curso 2010-2011 a 2.052 en el curso 2018-2019, de los cuales 1.677 correspondían a centros públicos (81,7 %), 368 a centros privados concertados (17,9 %) y 7 a centros privados no concertados (0,3 %).

Al comparar los datos del curso 2018-2019 con los del 2015-2016 (curso en el que comienza la Formación Profesional Básica), se observa que hubo 33 centros más, lo que supuso un aumento relativo del 1,6 %. Este incremento correspondió a 10 centros públicos (+0,6 %), 22 centros más en el sector privado concertado (+6,4 %) y 1 centro más en el sector privado sin enseñanzas concertadas (+16,7 %).

Figura C3.18
Evolución del número de centros en España, por titularidad y financiación de las enseñanzas, que han impartido Programas de Cualificación Profesional Inicial, entre los cursos 2010-2011 a 2014-2015 y Formación Profesional Básica entre los cursos 2015-2016 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c318.xlsx> >

Nota: En los centros que imparten FP Básica se incluyen centros docentes y actuaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

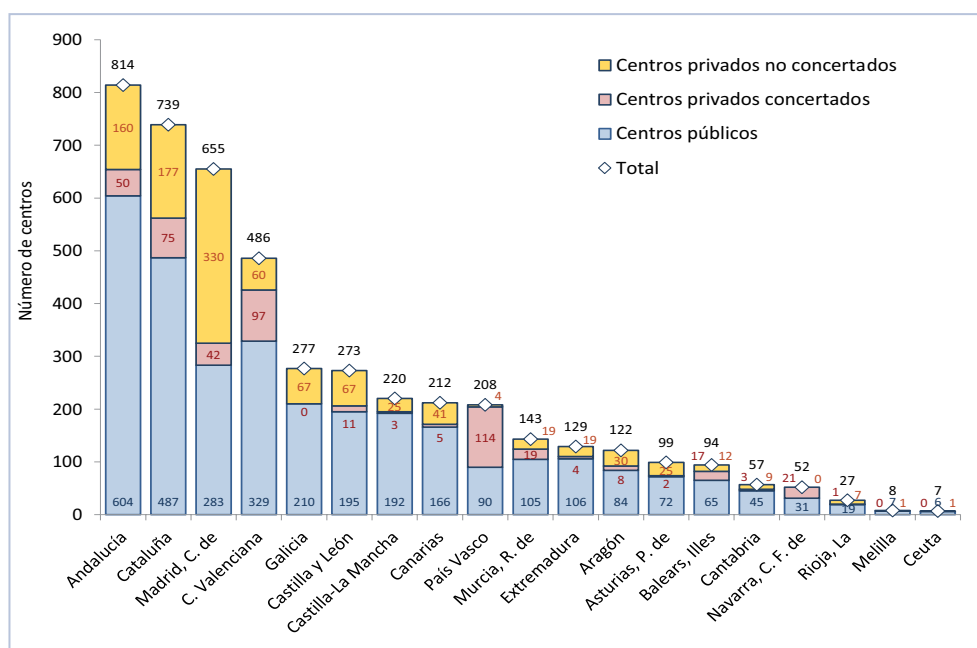
Centros que imparten Bachillerato

Según la modalidad de Bachillerato

Las modalidades de Bachillerato que con mayor frecuencia se impartieron en los centros del territorio nacional fueron la de Humanidades y Ciencias Sociales, y la de Ciencias y Tecnología. En el curso 2018-2019 la modalidad de Ciencias y Tecnología se impartió en 4.468 centros del conjunto del territorio nacional, seguida de Humanidades y Ciencias Sociales, que fue impartida en 4.464 centros. Por su parte, la modalidad de Bachillerato de Artes se impartió en 499 centros. Estas cifras incluyen tanto las enseñanzas en régimen ordinario como las de régimen de adultos o las impartidas en horario nocturno.

En la **figura C3.23** se reseña el número de centros que impartieron Bachillerato en modo presencial, por titularidad de centro, financiación de estas enseñanzas y con detalle territorial. En el curso 2018-2019 el Bachillerato presencial se impartió en 4.622 centros españoles, de los que 3.096 eran públicos (67,0 %), 472 privados concertados (10,2 %) y 1.054 privados no concertados (22,8 %). En todas las Comunidades y Ciudades Autónomas predominaron los centros públicos sobre los privados, con la excepción del País Vasco y de la Comunidad de Madrid, que contaron con más centros de titularidad privada impartiendo Bachillerato.

Figura C3.23
Centros que imparten Bachillerato en régimen presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c323.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A distancia

El Bachillerato a distancia fue impartido en el curso 2018-2019 en 183 centros del territorio nacional, 182 de los cuales eran públicos y tan solo 1 centro privado no concertado, situado en las Islas Canarias. Andalucía fue la Comunidad Autónoma que contó con el mayor número de centros en los que se impartió el Bachillerato a distancia (88 centros).

Unidades en régimen ordinario

Cuando se desciende a la unidad escolar como base de análisis se advierte que en el curso 2018-2019 funcionaron 23.503 unidades de Bachillerato en régimen ordinario, de las que 16.687 eran de centros públicos (71,0 %), 2.443 (10,4 %) estaban financiadas con fondos públicos en centros privados y 4.373 (18,6 %) se encontraban en centros privados sin concierto o subvención.

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio

Según la familia profesional

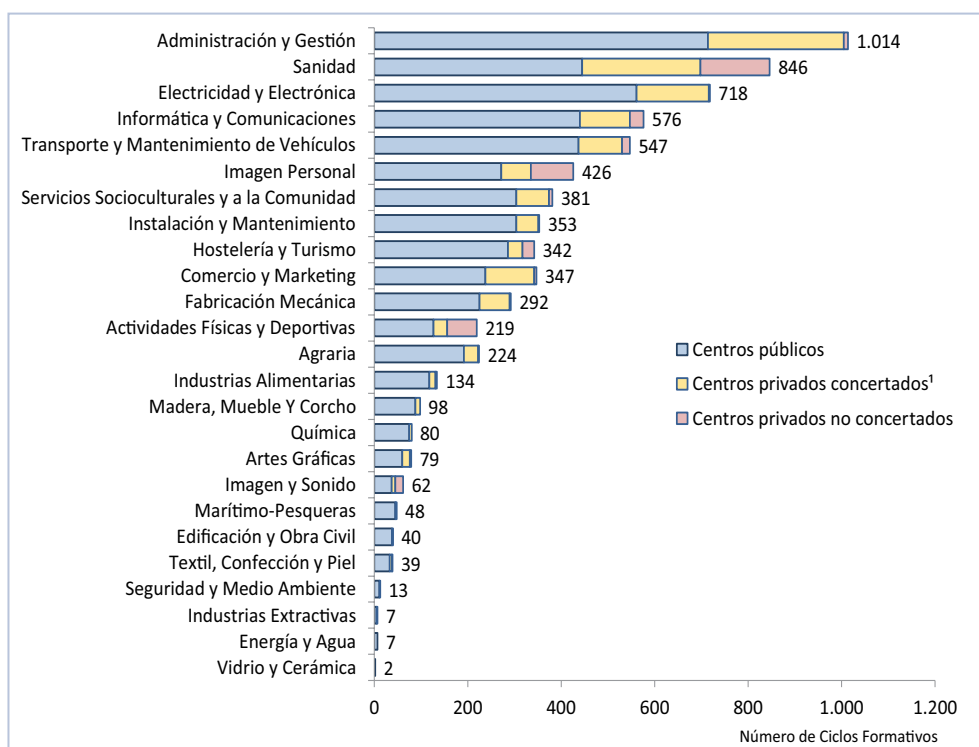
En el curso 2018-2019 se impartieron en España 6.894 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio. Las familias profesionales de estos Ciclos más impartidas en todos los centros fueron:

Administración y Gestión (1.014 ciclos); Sanidad (846); Electricidad y Electrónica (718 ciclos); Informática y Comunicaciones (576 ciclos); y Transporte y Mantenimiento de Vehículos (547 ciclos).

La **figura C3.28** muestra el número de centros docentes en los que se impartieron en todo el territorio nacional los diferentes Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2018-2019, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. En la citada figura se aprecia que todas las familias profesionales se ofertaron mayoritariamente en el sector público.

Figura C3.28

Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio que se imparten en los centros en España según la familia profesional, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c328.xlsx> >

1. No se incluyen los centros privados concertados con alumnos exclusivamente de FCT.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

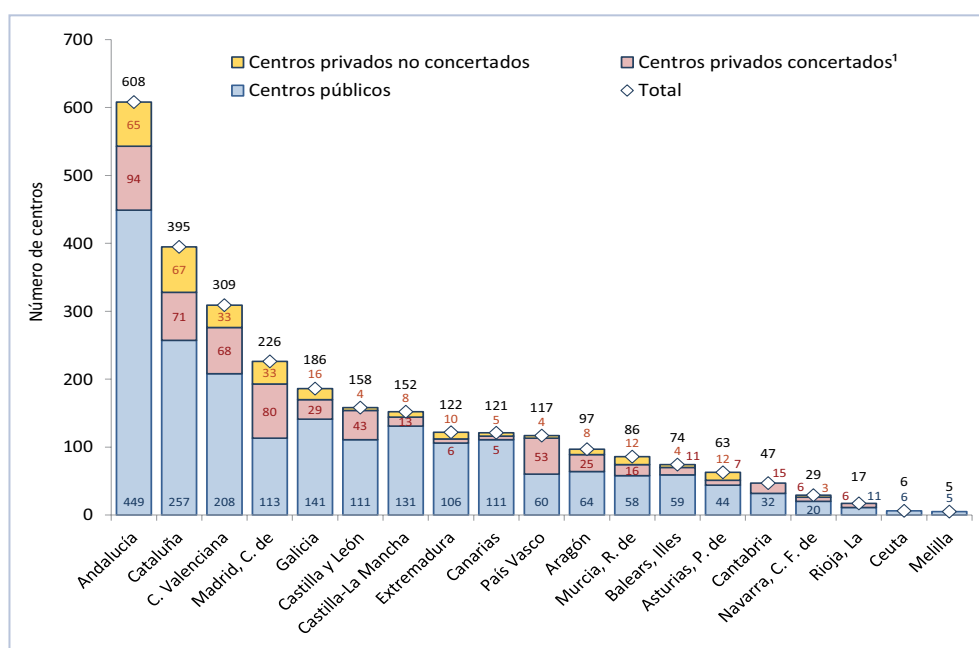
En modo presencial

Durante el curso 2018-2019, impartieron Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial 2.818 centros: 1.986 públicos (70,5 %), 548 privados concertados (19,4 %) y 284 privados no concertados (10,1 %).

La **figura C3.29** presenta los centros que en el curso 2018-2019 impartieron Ciclos Formativos de Grado Medio en modo presencial, en las Comunidades y Ciudades Autónomas, desagregados por titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. Como se observa, en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas el peso de la enseñanza pública sigue siendo mayor que la privada, salvo en la Comunidad de Madrid, donde ambas están al 50 %. Asimismo, se aprecia que más del 50 % de los centros que impartieron Formación Profesional de Grado Medio en España se distribuyeron entre cuatro Comunidades Autónomas: Andalucía (608 centros), Cataluña (395 centros), la Comunitat Valenciana (309 centros) y la Comunidad de Madrid (226 centros).

Figura C3.29

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c329.xlsx> >

1. No se incluyen los centros privados concertados con alumnos exclusivamente de FCT.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A distancia

Durante el curso 2018-2019, 196 centros en España impartieron Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio a distancia, de los cuales, 134 fueron centros públicos (68,4 %) y 62 centros privados no concertados (31,6 %).

Unidades en régimen ordinario

Si se desciende a la unidad escolar de estudiantes como elemento básico de cómputo se aprecia que durante el curso 2018-2019 funcionaron 15.366 unidades de Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario, de las que 11.443 unidades eran de centros públicos (74,5 %), 3.033 unidades (19,7 %) estaban financiadas con fondos públicos en centros privados y 890 unidades (5,8 %) se encontraban en centros privados sin concierto o subvención. La distribución de estas unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio por Comunidades y Ciudades Autónomas se muestra en la **figura C3.33**, en la que además se tiene en cuenta, en cada uno de los territorios, la titularidad del centro educativo y la financiación de las unidades en funcionamiento.

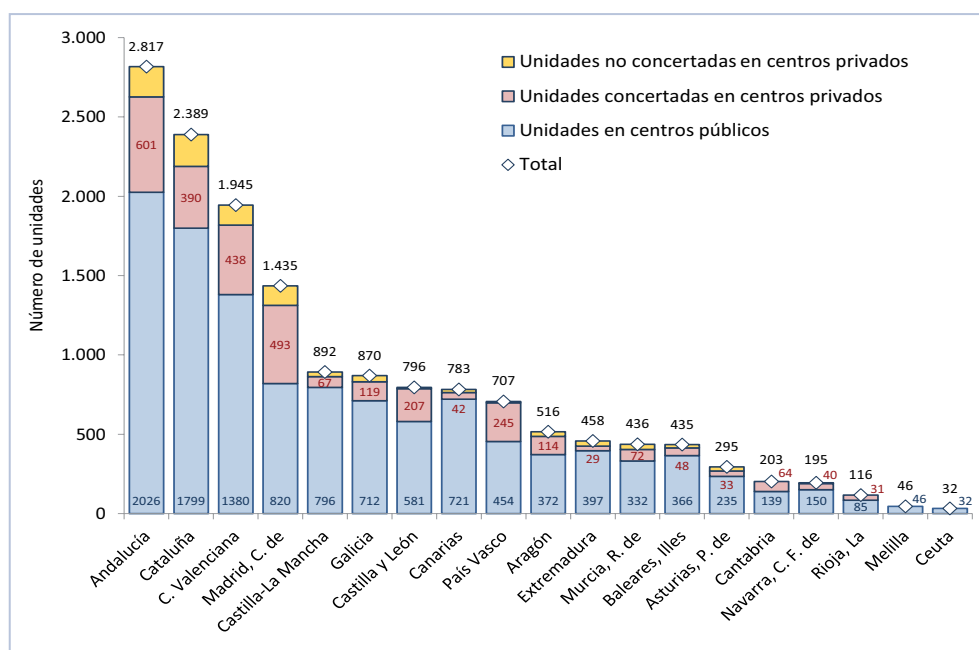
Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior

Según la familia profesional

En el curso 2018-2019 se impartieron en España 7.516 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior. Las familias profesionales de los Ciclos Formativos de Grado Superior, impartidas con más frecuencia en los centros del territorio nacional fueron: Administración y Gestión (929 ciclos); Sanidad (854); Informática y Comunicaciones (835); Servicios Socioculturales a la Comunidad (809); y Actividades Físicas y Deportivas (666).

Figura C3.33

Unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c333.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En modo presencial

Durante el curso 2018-2019 se impartieron Ciclos Formativos de Grado Superior en modalidad presencial en 2.477 centros, 1.678 públicos (67,7 %), 321 privados concertados (13,0 %) y 478 privados no concertados (19,3 %). Estas cifras indican un mayor peso relativo (del 80,7 %) de la red financiada con fondos públicos.

A distancia

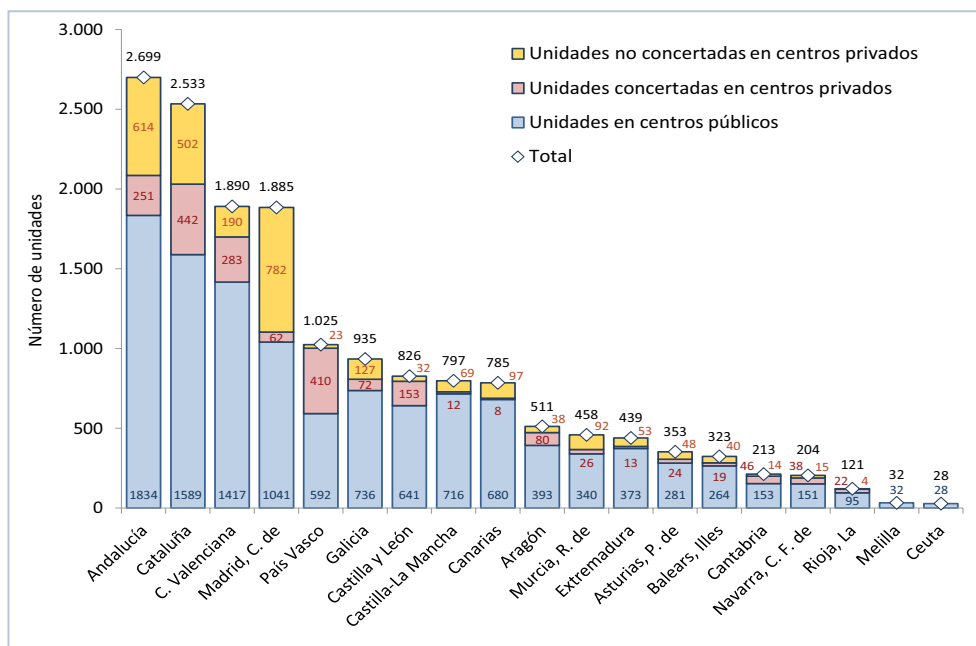
La modalidad a distancia de la Formación Profesional de Grado Superior se imparte mayoritariamente en centros de titularidad pública: 180 centros públicos en el curso 2018-2019 lo que representaba el 56,1 % del total de centros. No existen enseñanzas concertadas en esta modalidad y los centros privados con enseñanza no concertada representaron, con sus 141 centros, un peso relativo del 43,2 %.

Unidades en régimen ordinario

Cuando se analiza el número de unidades o grupos de estudiantes se advierte que, en el curso 2018-2019, funcionaron 16.057 unidades de Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen ordinario, de los que 11.356 eran de centros públicos (70,7 %), 1.961 (12,2 %) estaban financiados con fondos públicos a centros privados y 2.740 (17,1 %) unidades eran de centros privados sin concierto o subvención.

La distribución de estos grupos por Comunidades y Ciudades Autónomas se refleja en la **figura C3.39**, en la que además se tiene en cuenta, para cada uno de los territorios, la titularidad del centro y la financiación de las unidades en funcionamiento. Con respecto al porcentaje de financiación con fondos públicos de las unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior, que estaban en funcionamiento a lo largo del curso 2018-2019, destacan las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla –territorios en los que el 100 % de las unidades pertenecieron a centros públicos– y las Comunidades Autónomas del País Vasco (97,8 %), La Rioja (96,7 %), Castilla y León (96,1 %), Cantabria (93,4 %), Aragón (92,6 %), Navarra (92,6 %) y Castilla-La Mancha (91,3 %), donde el porcentaje de unidades en este tipo de centros educativos financiados con fondos públicos superó el 90 %. En el resto de los casos, el porcentaje de centros públicos estuvo por encima del 50 %.

Figura C3.39
Unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c339.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

C3.2. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial

En el curso 2018-2019, el número de centros donde se impartieron Enseñanzas de Régimen Especial fue de 2.088, de los cuales 1.493 eran públicos y 590 privados.

Por otra parte, la **figura C3.41** presenta el número de centros que impartieron Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas en el curso 2018-2019. En ella se observa que, excepto en Extremadura y Cantabria, los centros más numerosos fueron los que impartieron Enseñanzas de Música.

Centros que imparten enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño

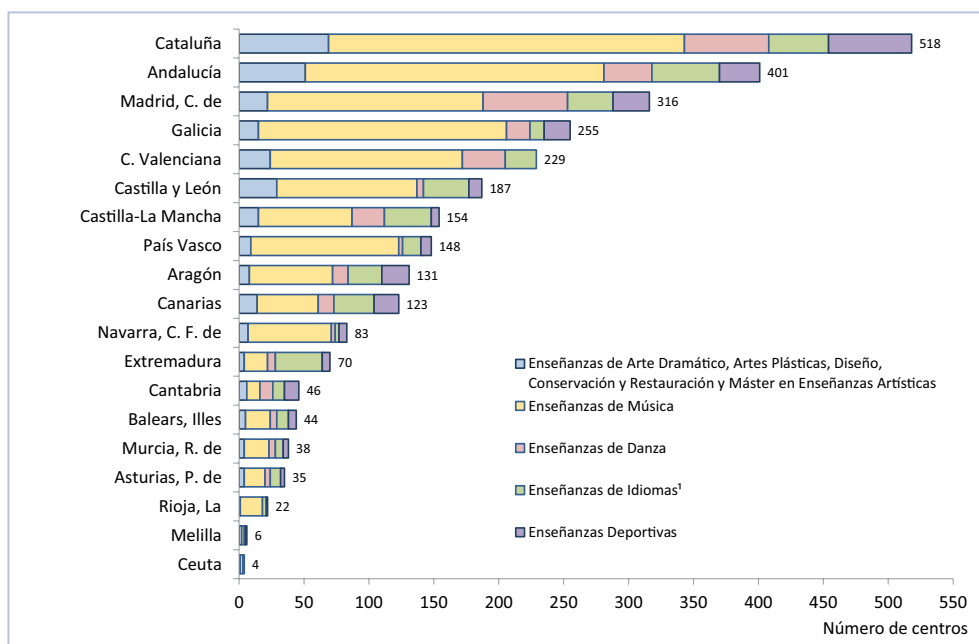
La distribución de centros por Comunidades y Ciudades Autónomas en los que se ofrecieron los estudios superiores de Conservación y Restauración, Artes Plásticas, Diseño, así como la oferta educativa de Máster en Enseñanzas artísticas, queda reflejada en la **figura C3.43**, siendo los Estudios Superiores de Diseño las enseñanzas que se impartieron en más centros.

Centros que imparten enseñanzas de Música y Danza

En las figuras C3.44, C3.45 y C3.46 del INFORME se muestran las Comunidades y Ciudades Autónomas ordenadas atendiendo al número total de centros que ofertaron estas enseñanzas. En el conjunto del territorio nacional, las Enseñanzas Elementales de Música se impartieron en 352 centros, las Enseñanzas Profesionales en 290 centros y los Estudios Superiores de Música en 33 centros. En la Comunitat Valenciana fue donde más centros ofrecieron estas enseñanzas, con un total de 148.

Por otra parte, en relación a la distribución del número de centros que ofertaron Enseñanzas Artísticas de Danza en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas del conjunto del territorio nacional, 67 centros ofrecieron Enseñanzas Elementales de Danza, 44 Enseñanzas Profesionales y 7 impartieron Estudios Superiores. Al igual que en las enseñanzas regladas de Música, la Comunitat Valenciana fue la Comunidad en la que más centros impartieron enseñanzas regladas de Danza (33 centros).

Figura C3.41
Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



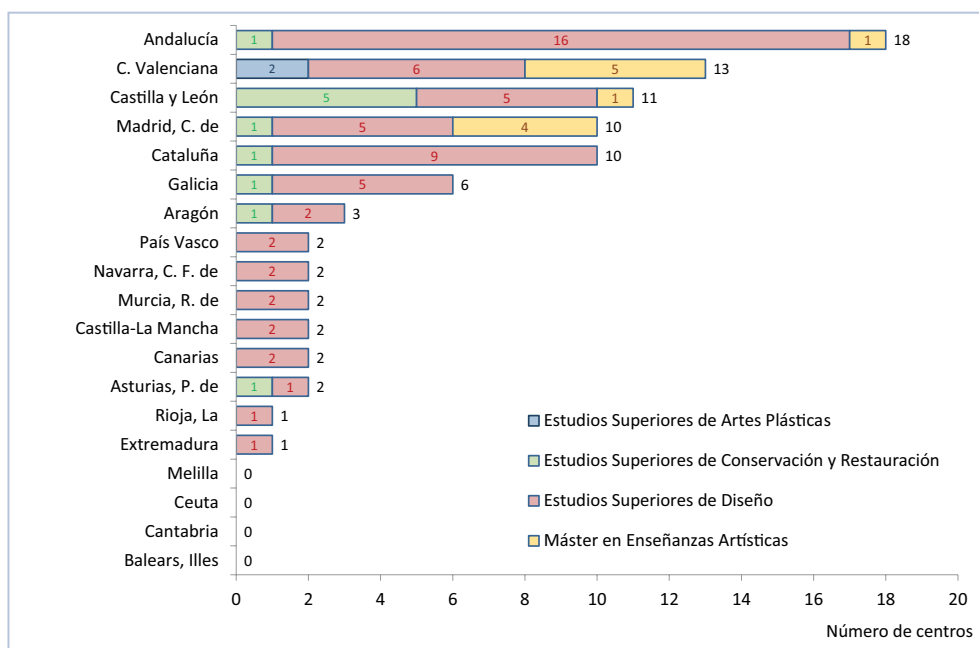
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c341.xlsx> >

Nota: En enseñanzas no regladas de Música y Danza no se dispone de información para la Comunitat Valenciana.

1. Se incluyen las Escuelas Oficiales de Idiomas y las Aulas Adscritas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C3.43
Número de centros que imparten Estudios Superiores de Conservación y Restauración, Artes Plásticas, Diseño y Máster en Enseñanzas Artísticas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c343.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático

Los estudios superiores de Arte Dramático se impartieron en 12 Comunidades Autónomas: Andalucía, Comunidad de Madrid, Cataluña, Canarias, País Vasco, Región de Murcia, Galicia, Extremadura, Comunitat Valenciana, Castilla y León, Illes Balears y Asturias. La distribución de los 18 centros que ofertaron las enseñanzas artísticas de Arte Dramático por Comunidades Autónomas en el curso 2018-2019 (ver figura C3.47 del INFORME).

En relación con la titularidad de los centros que impartieron estas enseñanzas, excepto 6 que fueron de titularidad privada –distribuidos en las Comunidades Autónomas de Canarias (2), Castilla y León (1), Cataluña (1), Andalucía (1) y la Comunidad de Madrid (1)–, el resto fue de titularidad pública.

Centros que imparten Enseñanzas Deportivas

En el curso de referencia de este INFORME las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio fueron impartidas en 186 centros, 68 de ellos de titularidad pública (36,6 %) frente a los 118 (63,4 %) de iniciativa privada. Por Comunidades Autónomas el reparto fue desigual (ver figura C3.48 del INFORME).

Escuelas Oficiales de Idiomas

En el curso 2018-2019 España contó con 386 centros para la enseñanza de idiomas entre Escuelas Oficiales de Idiomas y Aulas Adscritas. Todas las Comunidades y Ciudades Autónomas tuvieron Escuelas Oficiales de Idiomas, destacando por su número Andalucía (52 centros), Cataluña (47 centros), Castilla-La Mancha (36 centros), Extremadura (36 centros), la Comunidad de Madrid y Castilla y León (ambas con 35 centros) (ver figura C3.49 de INFORME).

C3.3. Centros que imparten educación para personas adultas

La educación para las personas adultas se imparte bien en centros específicos, bien integrada en centros de otro tipo de enseñanzas, o bien a través de actuaciones de distinto carácter que se corresponden con diferentes modalidades de la educación permanente. Durante el curso 2018-2019 se impartió en 1.955 centros específicos y actuaciones. De los 1.462 centros específicos, 1.428 eran públicos y 34 privados. De las 493 actuaciones, 480 fueron en centros públicos y 13 en centros privados. Además se impartió en 461 centros dedicados a otro tipo de enseñanzas (419 públicos y 42 privados) (ver figura C3.50 del INFORME).

C4. Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación

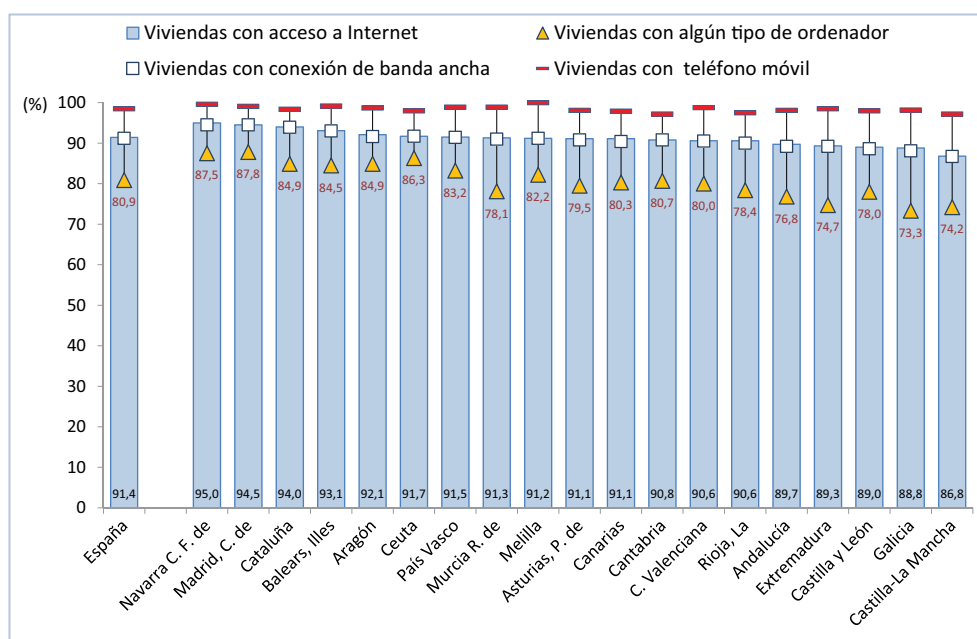
C4.1. Equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares

La fuente de los datos que se aportan en este epígrafe es la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), siguiendo las recomendaciones metodológicas de la Oficina de Estadística de la Unión Europea (EUROSTAT). Es la única fuente en su género cuyos datos son estrictamente comparables no solo entre países de la Unión, sino además en otros ámbitos internacionales.

En el año 2019 el 80,9 % de los hogares españoles disponía de algún tipo de ordenador (sobremesa, portátil, tablet...) y el 91,4 % de los hogares españoles tuvo acceso a internet, frente al 86,4 % del año 2018. De estos, casi la totalidad disponía de acceso a internet por banda ancha (fibra óptica o red de cable, ADSL, telefonía móvil 3G o 4G).

En la **figura C4.1** se presentan los porcentajes de hogares que en el año 2019 disponían de algún tipo de ordenador, de acceso a internet, de conexión a banda ancha o poseían teléfono móvil.

Figura C4.1
Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador, acceso a internet, conexión de banda ancha o con teléfono móvil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019

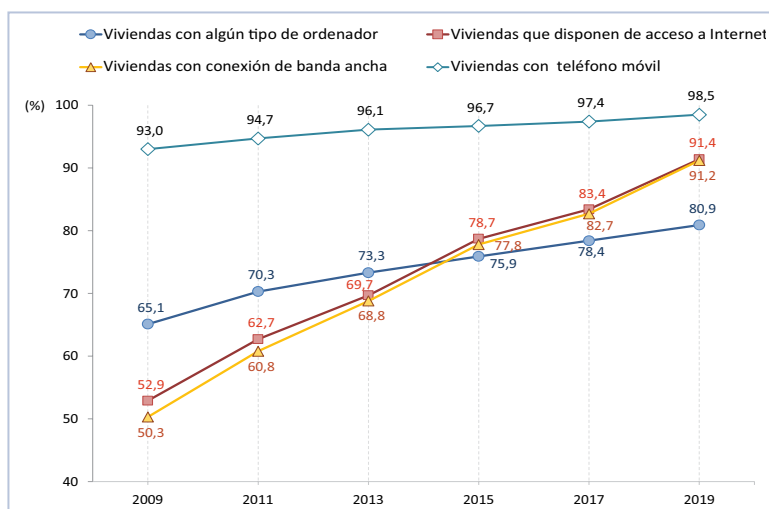


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c401.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

El porcentaje de hogares con ordenador se incrementó de un 65,1% en 2009 a un 80,9% en 2019 (+15,8 puntos). Los porcentajes de viviendas con conexión a internet y con conexión de banda ancha experimentaron, en el periodo analizado, un crecimiento paralelo e importante; en 2019 se incrementó respecto a 2009 en 38,5 puntos porcentuales el número de viviendas con acceso a internet, pasando de un 52,9% a un 91,4%; y en 40,9 puntos las que el acceso fue a través de banda ancha al aumentar de un 50,3% a un 91,2%. La cifra de hogares con disponibilidad de teléfonos móviles y smartphones ya era muy alta en 2009 (93,0%) y creció hasta el 98,5% en 2019 (ver **figura C4.2**).

Figura C4.2
Evolución del porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador, acceso a internet, conexión de banda ancha o con teléfono móvil. Años 2009 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c402.xlsx> >

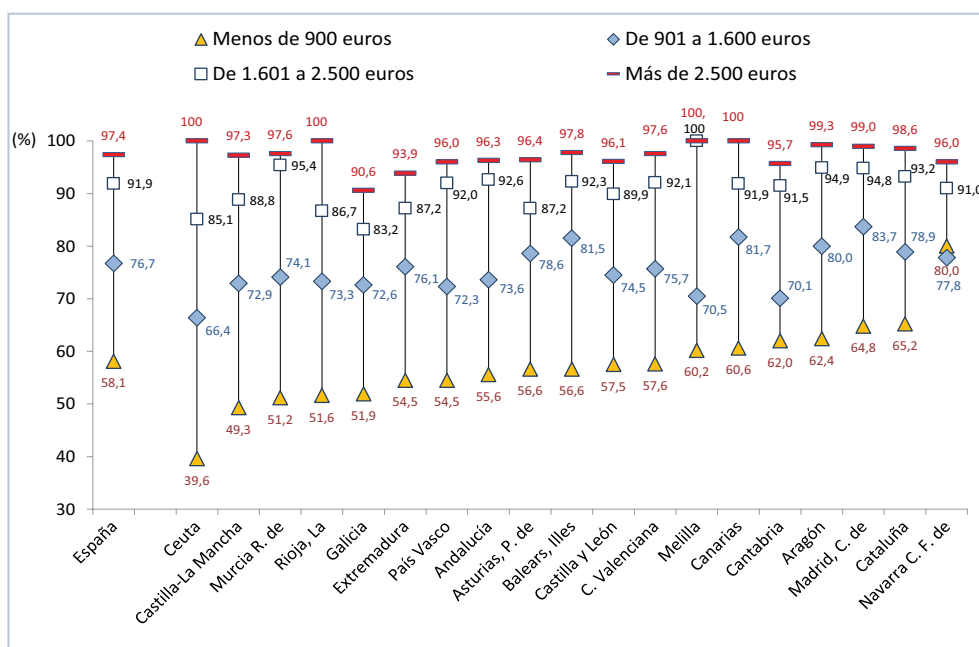
Según los ingresos

La **figura C4.4** muestra el porcentaje de hogares que poseían algún tipo de ordenador teniendo en cuenta los ingresos mensuales netos en el año 2019. A nivel nacional, el 97,4% de los hogares con ingresos superiores a los 2.500 euros disponían de un ordenador o similar. Este porcentaje disminuía al 91,1% cuando los ingresos oscilaban entre los 1.601 y los 2.500 euros, a un 76,7% si oscilaban entre los 901 y los 1.600 euros; y a un 58,1% si los ingresos netos mensuales no llegaban a los 900 euros. Esto supuso una

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares del Instituto de Estadística.

diferencia de 39,3 puntos porcentuales entre los porcentajes de hogares con más ingresos en relación con los de menos ingresos. Respecto a las Comunidades y Ciudades Autónomas, esta diferencia fue menor en Navarra (16,0 puntos porcentuales) mientras que en Ceuta fue donde resultó más amplia (60,4 puntos).

Figura C4.4
Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según los ingresos mensuales netos del hogar. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c404.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares del Instituto de Nacional de Estadística.

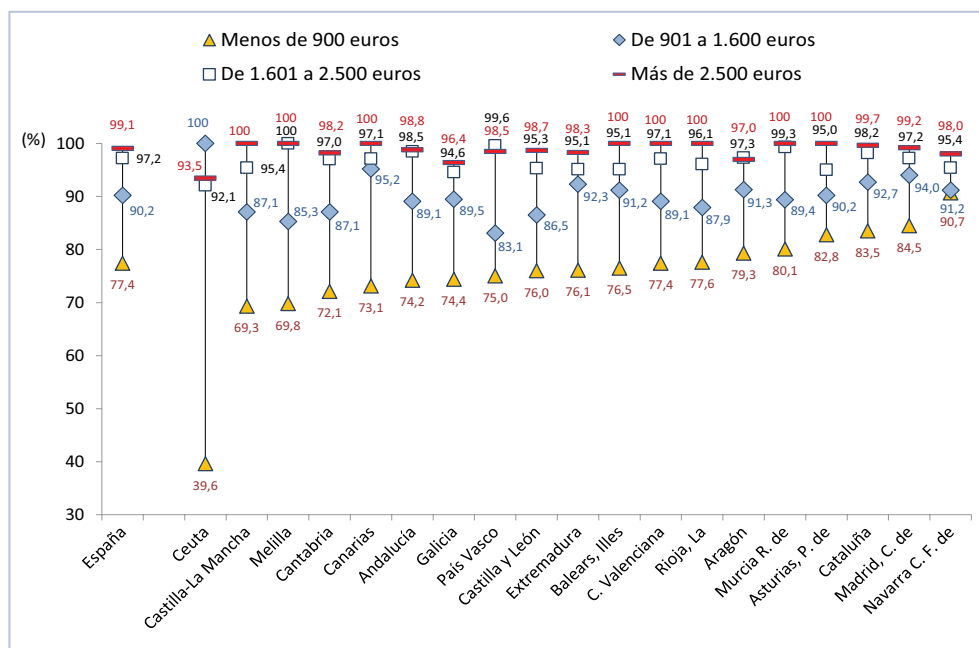
Las diferencias entre los porcentajes de hogares con mayores y menores ingresos que contaban con conexión de banda ancha en 2019 fueron más reducidas que en el caso de los hogares con ordenador, seguramente debido a la conexión a la red a través de los dispositivos de telefonía móvil (smartphones con conexión 3G, 4G o 5G). El valor de esta diferencia para el total nacional fue del 21,7 %. La Ciudad Autónoma de Ceuta presentó la mayor disparidad: el 39,6 % de los hogares con ingresos menores de 900 euros disponía de conexión de banda ancha frente al 100 % de los hogares con ingresos de 901 a 1.600 euros (diferencia de 60,4 puntos); la Comunidad Foral de Navarra fue la que presentó un margen menor: el 90,7 % de los hogares con los ingresos más bajos disponía de conectividad a internet usando banda ancha, frente al 98,0 % de las viviendas que ingresaban más de 2.500 euros mensuales (8,7 puntos de diferencia) (ver **figura C4.5**).

Según el tamaño del municipio

En el año 2019, en la totalidad de España, el 74,1 % de los hogares de municipios de menos de 10.000 habitantes disponía de algún ordenador o dispositivo similar frente al 84,8 % de los hogares que se encontraban en municipios de 100.000 habitantes o en alguna capital de provincia. Si nos referimos al porcentaje de viviendas con conexión a internet a través de banda ancha, la diferencia se reducía, ya que hubo un 85,6 % de viviendas en municipios de menos de 10.000 habitantes con este tipo de conexión, y en capitales de provincia o municipios de 100.000 o más habitantes, un 93,4 %.

La Región de Murcia (64,1 %), Galicia (64,3 %), Comunitat Valenciana (66,2 %) y Castilla y León (66,9 %) fueron las Comunidades Autónomas que presentaron un porcentaje más bajo de viviendas con algún tipo de ordenador en núcleos de menos de 10.000 habitantes. Por otro lado, en este tipo de municipios el porcentaje más bajo de hogares que podían conectarse a la red usando banda ancha se encontraban en Asturias (78,3 %), y en Galicia (79,1 %).

Figura C4.5
Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según los ingresos mensuales netos del hogar. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c405.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

Uso de ordenadores, móviles e internet por menores de 10 a 15 años^{48, 49}

A nivel nacional, el 89,7 % de los menores de estas edades dieron uso de un ordenador, *notebook*, etc. y el 92,9 % los que navegaron por internet. En ambos casos se observa que no hubo diferencias significativas entre chicos y chicas excepto en las Ciudades Autónomas.

Los menores de Navarra (99,2 %), Asturias (97,4 %) País Vasco (97,0 %) y Cantabria (96,3 %) fueron quienes usaron más algún tipo de ordenador. Por el contrario, Melilla (79,6 %), Comunitat Valenciana (82,8 %), Ceuta (86,0 %) y Andalucía (86,2 %) fueron los territorios en que el número de menores que usaron un ordenador o similar fue inferior.

Los porcentajes de chicos y chicas que navegaron por la red internet, oscilaron entre el 97,4 % del Principado de Asturias y el 88,4 % de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Con un porcentaje de menores superior al 95 % se encontraban, además de Asturias, Castilla y León, Galicia, País Vasco, Murcia, Cataluña y Aragón. Por debajo del 90,0 % se situaron, además de Ceuta, Illes Ballears y las Islas Canarias (ver **figura C4.9**).

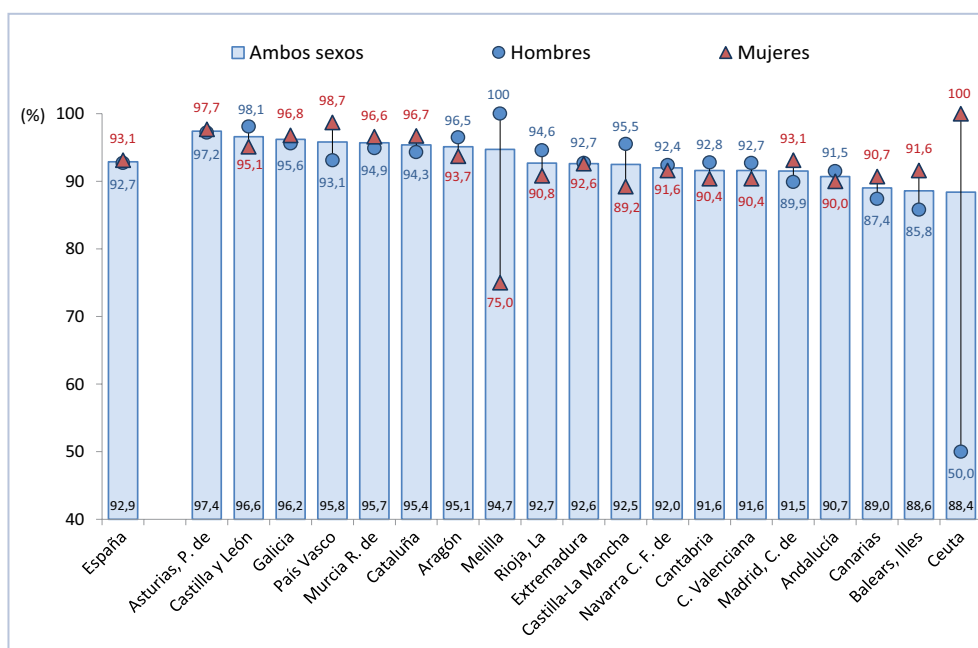
En la **figura C4.11**, que refleja los datos sobre la proporción de menores que disponía de teléfono móvil, según el sexo y el territorio, se vuelven a observar las pequeñas diferencias existentes entre los porcentajes de las chicas y los chicos (2,1 puntos a nivel nacional), siendo mayor su disponibilidad para las chicas en todas las Comunidades Autónomas, a excepción de la Comunitat Valenciana (-13,6), Cantabria (-5,7), Madrid (-2,5), La Rioja (-0,9) y Castilla La Mancha (-0,2), y de las Ciudades Autónomas –Melilla (-25,0) y Ceuta (-4,5)– donde el porcentaje de los chicos que tienen a su disposición un teléfono móvil fue superior.

48. La información muestral relativa a todos los miembros de 10 a 15 años de cada hogar es proporcionada por la persona de 16 o más años seleccionada para responder a la encuesta.

49. Los errores estándar para las Ciudades Autónomas alcanzaron el valor del 8,89 % para la variable «menores de 15 años usuarios de internet» (10 veces superior al del total nacional) y un 6,15 % para la variable «usuarios de ordenador menores de 15 años» valor 9 veces superior al del total nacional.



Figura C4.9
Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de internet según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019

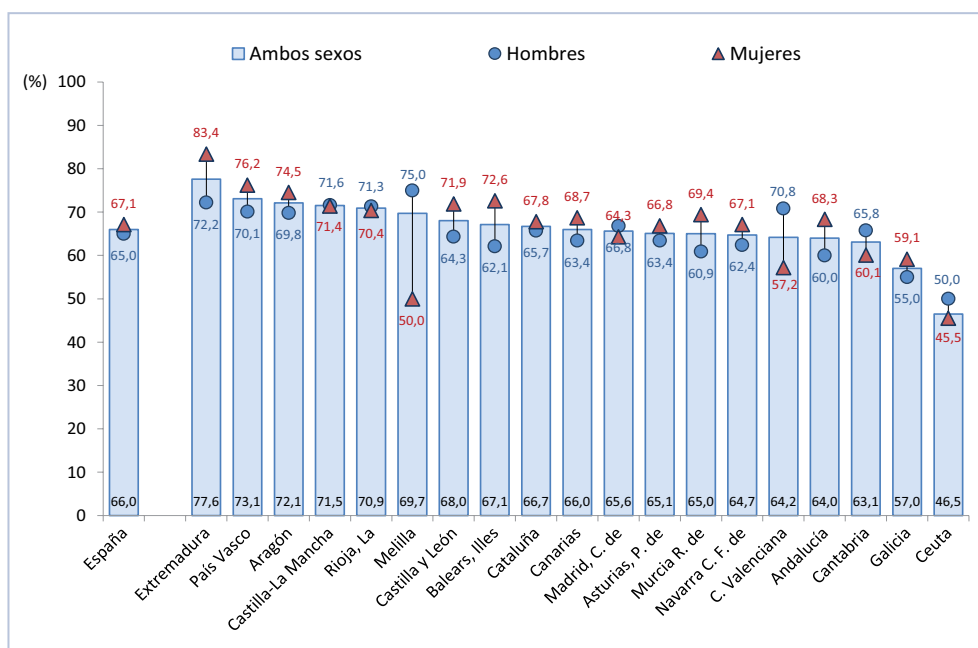


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c409.xlsx> >

Nota: Usuarios de internet en los tres meses previos a la realización de la encuesta.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares del Instituto de Nacional de Estadística.

Figura C4.11
Porcentaje de menores de 10 a 15 años que dispone de teléfono móvil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c411.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares del Instituto de Nacional de Estadística.

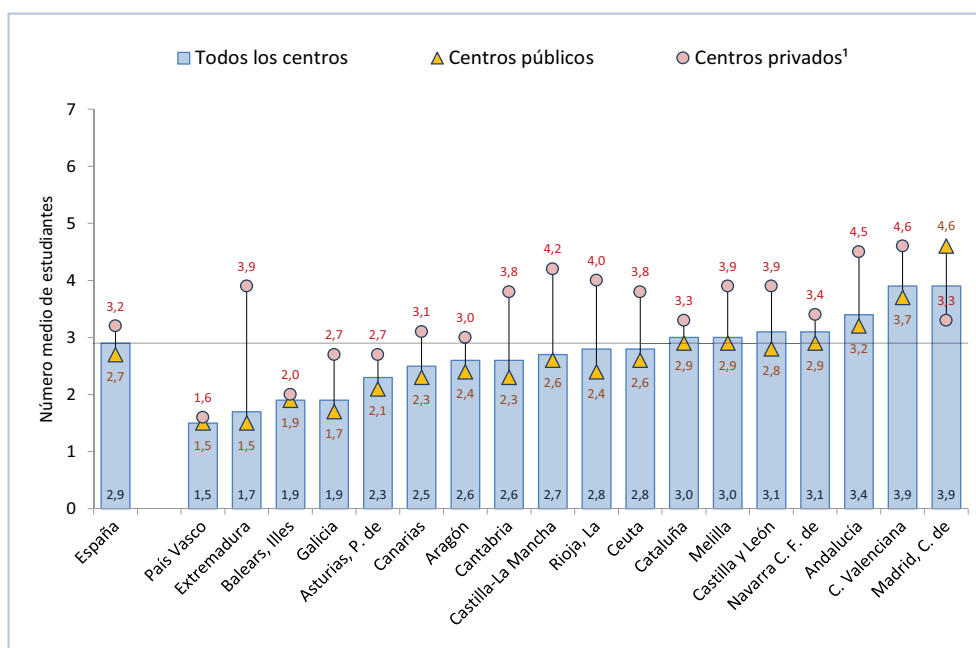
C4.2. La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos: recursos y servicios digitales

La fuente de los datos que a continuación se desarrollan es la «Estadística de La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos» que publica el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Esta operación estadística tiene carácter bienal.

Principales indicadores de las TIC

La **figura C4.12** refleja el número de estudiantes por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje según la titularidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas, en el curso 2018-2019. Las Comunidades Autónomas con un número menor a dos estudiantes por máquina fueron el País Vasco (1,5), Extremadura (1,7) y Galicia e Illes Balears (ambas con 1,9). En el extremo opuesto, las Comunidades con una proporción superior a 3,5 alumnos y alumnas fueron la Comunitat Valenciana y Madrid (ambas con 3,9). En todos los territorios el valor de este indicador fue más elevado en los centros privados que en los centros públicos, excepto en la Comunidad de Madrid (3,3 estudiantes en la enseñanza privada frente a 4,6 de la enseñanza pública). La mayor diferencia se encontraba en Extremadura donde hubo 2,4 estudiantes menos en los centros públicos.

Figura C4.12
Número medio de estudiantes por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c412.xlsx> >

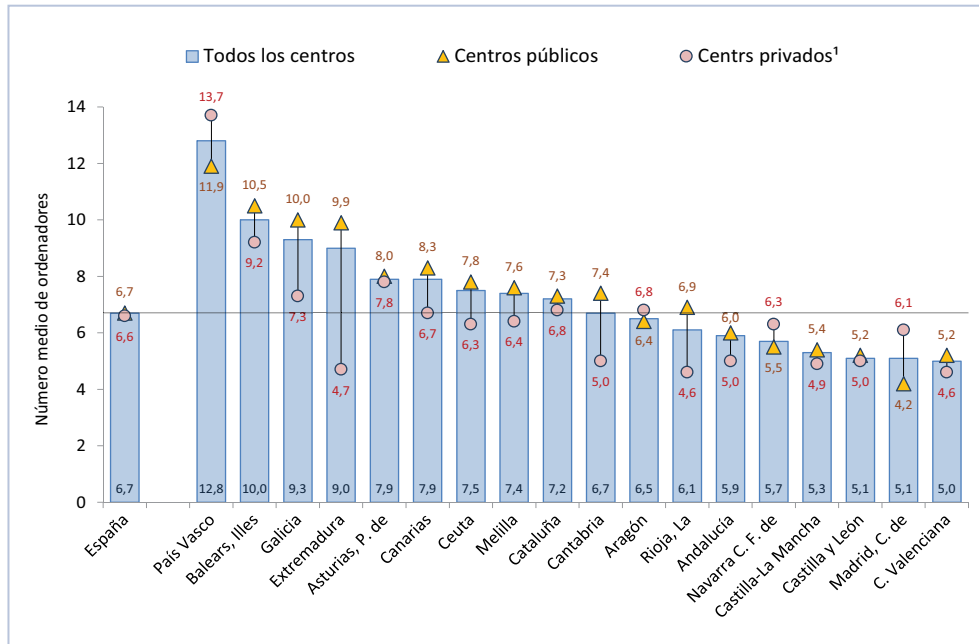
Nota: No se dispone de los datos de la Región de Murcia. Para el cálculo del total nacional se han usado los datos de esta Comunidad Autónoma del curso 2016-2017.

1. No se dispone de los datos desagregados por la financiación de las enseñanzas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En País Vasco (12,8), Illes Balears (10,0), Galicia (9,3) y Extremadura (9,0) el número medio de ordenadores por grupo o unidad fue superior o igual a 9. Por debajo de la media española (6,7) se encontraban Aragón (6,5), La Rioja (6,1), Andalucía (5,9), Navarra (5,7), Castilla-La Mancha (5,3), Castilla y León (5,1), la Comunidad de Madrid (5,1) y la Comunitat Valenciana (5,0). Los valores de este indicador fueron más elevados en los centros privados que en los centros públicos en País Vasco, Aragón, Navarra y Madrid (ver **figura C4.15**).

Figura C4.15
Número medio de ordenadores por unidad/grupo según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

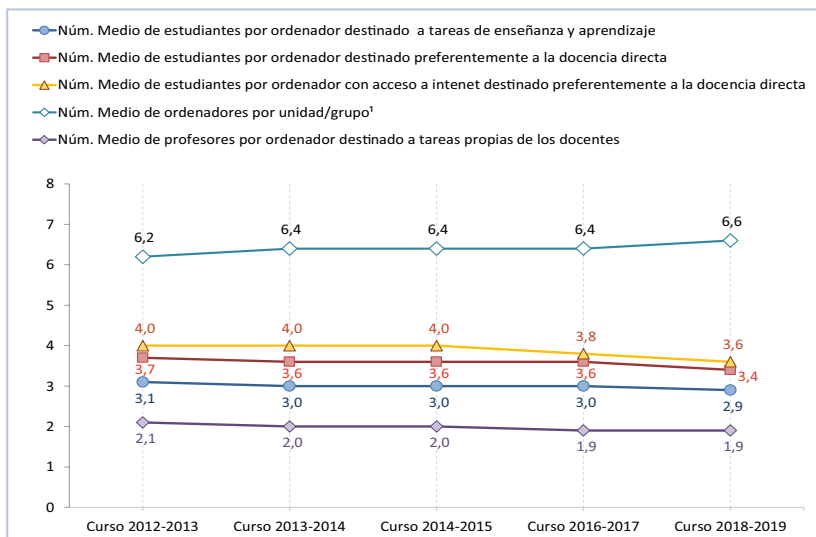


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c415.xlsx> >

Notas: No se dispone de los datos de la Región de Murcia. Para el cálculo del total nacional se han usado los datos de esta Comunidad Autónoma del curso 2016-2017.
 1. No se dispone de los datos desagregados por la financiación de las enseñanzas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C4.18
Evolución de los principales indicadores de las TIC. Cursos 2012-2013 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c418.xlsx> >

1. Ordenadores destinados, preferentemente, a la docencia directa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Finalmente, la **figura C4.18** ofrece información sobre la evolución a nivel nacional de los indicadores desde el curso 2012-2013 al 2018-2019. Todos los indicadores se han mantenido en valores parecidos durante el periodo analizado. El número medio de estudiantes por ordenador usado para la enseñanza y el aprendizaje disminuyó de 3,1 en el curso 2012-2013 a 2,9 en 2018-2019 (-0,2). El número medio de estudiantes por ordenador destinados a la docencia directa disminuyó en 0,3 pasando de 3,7 a 3,4. Respecto a los ordenadores conectados se pasó de 4 estudiantes por máquina a 3,6 (-0,4). La cantidad de docentes por ordenador usado para tareas propias del profesorado disminuyó en estos cinco cursos de 2,1 a 1,9. Por último, la cantidad de ordenadores disponibles en las aulas creció 4 décimas (de 6,2 a 6,6).

Conexión a internet

La evolución de estos dos parámetros analizados desde el curso 2012-2013 hasta el curso 2018-2019 queda representada en la **figura C4.21**. Durante este periodo, el porcentaje de aulas habituales de clase con conexión a internet se incrementó en 7 puntos porcentuales al pasar de un 89,8 % a un 96,8 %, y el de los centros con acceso a la red a través de wifi en 13,4 puntos al aumentar de un 80,3 % a un 93,7 %.

Si se analizan los datos según el tipo de conexión y el tamaño del municipio, se observa que en el curso 2018-2019 las conexiones más usadas en los centros de municipios desde los 2.001 habitantes hasta más de 500.000 fueron, en primer lugar, a través de fibra óptica y, en segundo, usando ADSL. En los centros de municipios de menos de 2.001 habitantes fueron las más frecuentes las conexiones ADSL. En total, en España, el 65,5 % de los centros usaron fibra óptica y el 33,1 % la tecnología de acceso a internet ADSL. En los municipios con menos habitantes (hasta 1.000) fue donde más se usaron las conexiones de datos móviles (13 % de los centros).

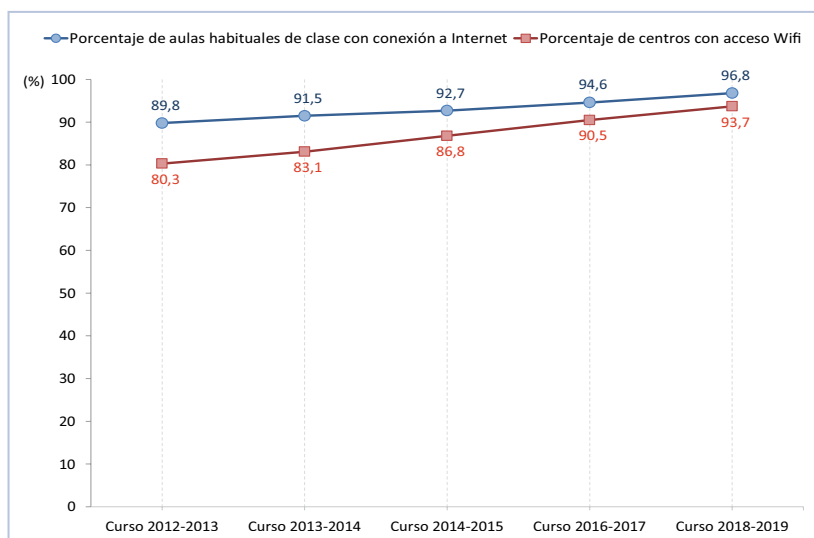
En toda España, el 39,8 % de los centros disponían de una conexión a internet con una velocidad superior a los 100 mega bits por segundo (Mbps). El 60,2 % restante se conectaban a una velocidad inferior (el 24,9 % entre 50 y 100 Mbps; el 11,7 % entre 20 y 50 Mbps; el 9,2 % entre 10 y 20 Mbps; de 2 Mbps a 10, el 11,2 %; y a menos de 2 Mbps el 3,3 %). Independientemente del tamaño del municipio, más del 50 % de los centros disponían de una conexión a internet con una velocidad de 50 Mbps o superior, excepto en los municipios con menor número de habitantes donde este porcentaje, aunque cercano al 50 %, no lo alcanzaban (en los municipios de 1.001 a 2000 habitantes este porcentaje fue de un 48,1 % y en los de menos de 1.000, un 46,6 %).

Tipo de ordenador y ubicación

En el curso 2018-2019 los ordenadores portátiles y tabletas representaban el 50 % de los equipos disponibles en los centros educativos. Los *tablet PC* experimentaron un avance significativo al pasar de un 3,6 % en el curso 2014-2015 a un 10,9 % en el curso 2018-2019, debido al incremento de estos dispositivos en los centros públicos de Educación Primaria y en los centros privados, que representaron el 11,9 % y el 20,2 %, respectivamente.

La distribución porcentual de los equipos según el tipo, por Comunidades y Ciudades Autónomas, para el curso 2018-2019, se muestra en la **figura C4.24**. El mayor porcentaje de equipos móviles (ordenadores portátiles y *tablet PC*) correspondió a Castilla La-Mancha (70,4 %), seguida de Illes Balears (69,3 %) y el País Vasco (68,6 %). En el extremo opuesto de situaron la Comunitat Valenciana (25,0 %), La Rioja (36,7 %) y la Comunidad Foral de Navarra (38,6 %). Al poner el foco únicamente en los *tablet PC*, se observa que Canarias con un 21,6 %, Madrid con un 21,3 % y Aragón con un 19,1 % fueron las Comunidades con la mayor proporción de estos equipos.

Figura C4.21
Evolución de los porcentajes de aulas habituales de clase con conexión a internet y de centros con acceso wifi. Cursos 2012-2013 a 2018-2019

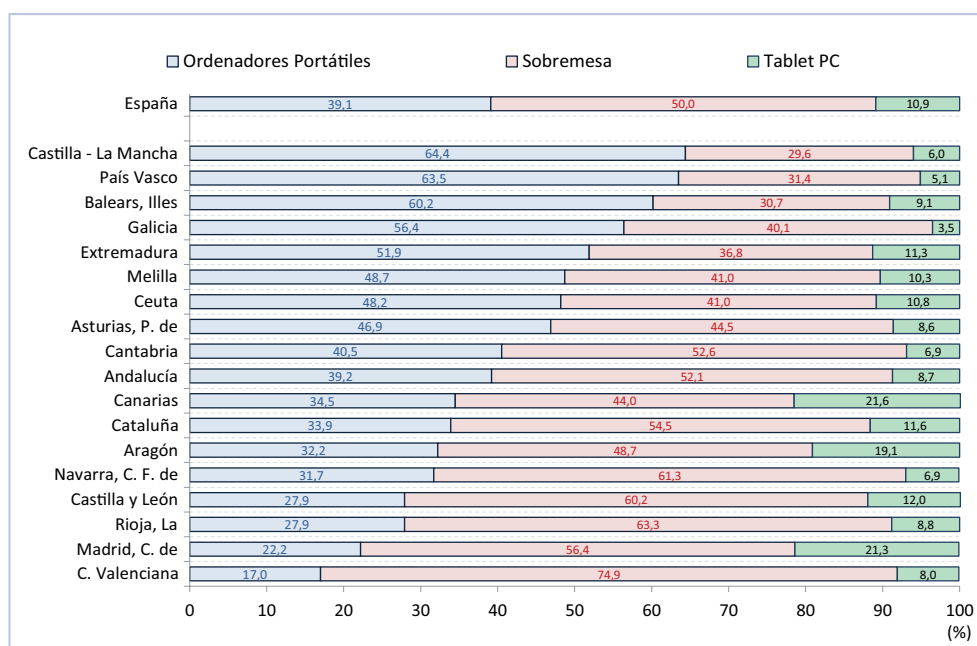


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c421.xlsx> >

Nota: No se dispone de los datos de la Región de Murcia. Para el cálculo del total nacional se han usado los datos de esta Comunidad Autónoma del curso 2016-2017.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura C4.24
Distribución porcentual de los equipos según su tipo por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c424.xlsx> >

Nota: No se dispone de los datos de la Región de Murcia. Para el cálculo del total nacional se han usado los datos de esta Comunidad Autónoma del curso 2016-2017.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

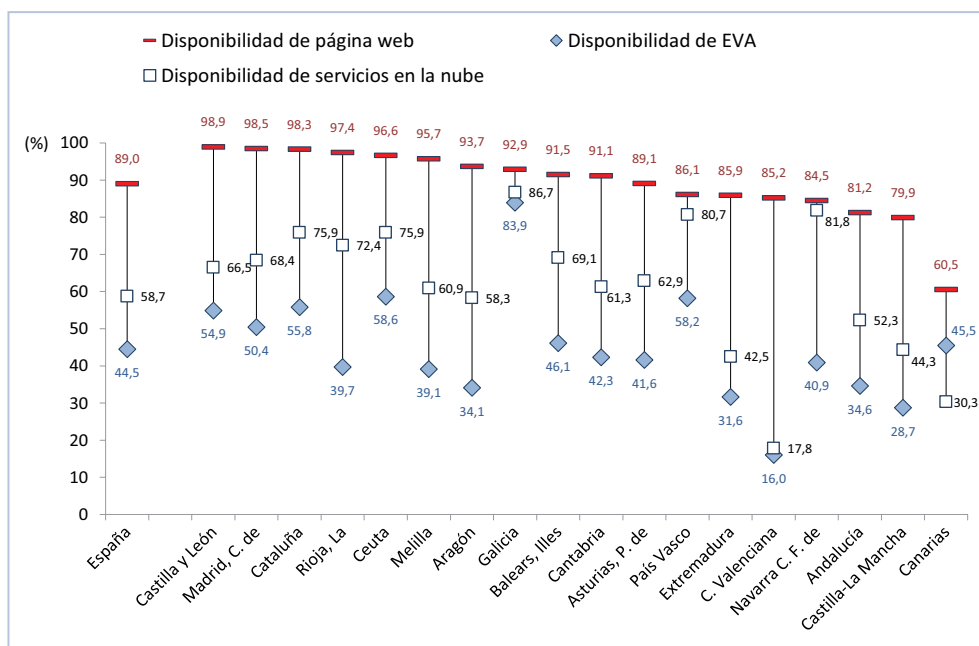
Al margen de los equipos y dispositivos reseñados, los centros educativos se encuentran dotados de Sistemas Digitales Interactivos (SDI), entre los que se incluyen las Pizarras Digitales Interactivas (PDI), mesas *multi-touch*, paneles interactivos, TV interactivas... El porcentaje de aulas habituales de clase que contaban en el curso 2018-2019 con SDI ascendió al 60,1% (58,2% en centros públicos y 65,2% en privados). Las Ciudades Autónomas tuvieron los porcentajes más altos (Melilla con un 88,1% y Ceuta con un 82,0%), seguidas de Extremadura (79,1%). Las Comunidades que disponían de menos SDI en sus aulas con valores por debajo del 50% fueron La Rioja (49,5%) y la Comunitat Valenciana (38,4%). En todos los territorios las aulas de los centros privados disponían de más SDI que las de los centros públicos, excepto en Ceuta, País Vasco, Illes Balears y la Comunitat Valenciana.

Servicios digitales y otros aspectos de las TIC

Al analizar los datos por los distintos territorios, se observa que el porcentaje de centros con página web en el curso 2018-2019 (ver **figura C4.27**) fue superior al 75% en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas, excepto en Canarias, cuya cifra alcanzó un 60,5%. El porcentaje de centros escolares con este recurso fue superior al 90% en ocho Comunidades y las dos Ciudades Autónomas, siendo en Castilla y León (98,9%), Madrid (98,5%) y Cataluña (98,3%) superiores al 98%. Los valores de los centros que proporcionaban servicios en la nube fueron superiores al 50% en doce Comunidades y en Ceuta y Melilla, siendo Galicia la Comunidad con el mayor porcentaje (86,7% de los centros). Respecto a la disponibilidad de Recursos Virtuales de Aprendizaje (EVA) vuelve a destacar Galicia, ya que el 83,9% de sus centros ofrecían este servicio.

Figura C4.27

Porcentaje de centros con disponibilidad de página web, Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y servicios en la nube por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c427.xlsx> >

Nota: No se dispone de los datos de la Región de Murcia. Para el cálculo del total nacional se han usado los datos de esta Comunidad Autónoma del curso 2016-2017.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo

D1. Escolarización

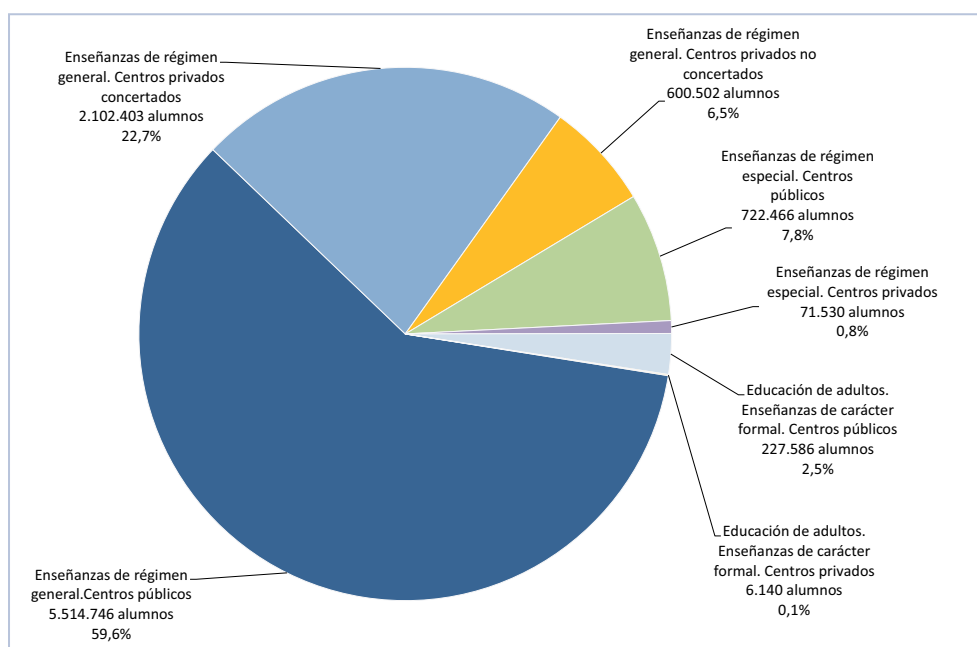
D1.1. Alumnado matriculado

Los datos de escolarización, es decir, de acceso, permanencia y progresión del alumnado en el sistema reglado, aunque no ofrecen información acerca del rendimiento escolar, indican en qué medida se atiende este derecho. Este indicador es necesario para una adecuada visión del sistema educativo y es el primero de los resultados que se obtiene al aplicar sobre el sistema los recursos humanos y materiales disponibles, de acuerdo con unas políticas previamente definidas. Tales recursos constituyen el requisito imprescindible para que aquella sea posible.

En este epígrafe sobre escolarización se analizan los datos de acceso, permanencia y progresión del alumnado en el sistema educativo referidos a las enseñanzas no universitarias. Durante el curso 2018-2019, el número de estudiantes escolarizados en las enseñanzas no universitarias fue de 9.245.373. De ellos, 8.217.651 (88,9 %) cursaron Enseñanzas de Régimen General, 793.996 (8,6 %) Enseñanzas de Régimen Especial (enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas) y 233.726 (2,5 %) enseñanzas de carácter formal para personas adultas.

En la **figura D1.1** se muestra la distribución del alumnado en función de las Enseñanzas de Régimen General, de régimen especial o de Educación de Adultos que cursaban, y de la titularidad de los centros donde aquellos estaban escolarizados, así como de su régimen de financiación.

Figura D1.1
Distribución del alumnado por enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d101.xls>>

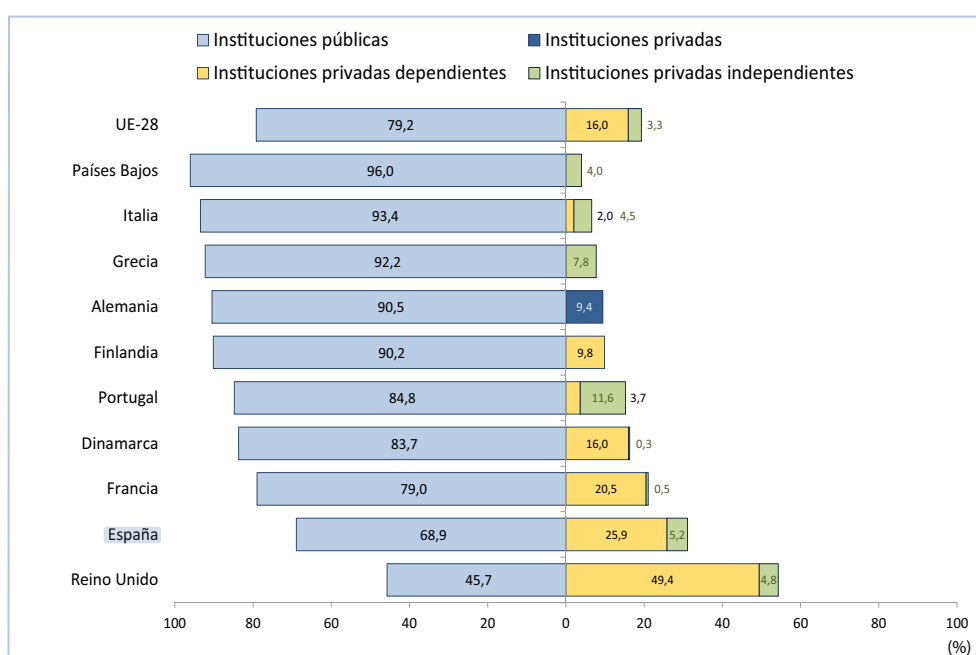
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A efectos de comparación internacional, se representa en la **figura D1.2** la distribución porcentual del alumnado de enseñanzas correspondientes a los niveles de educación primaria y secundaria (CINE 1-4), según la titularidad de las instituciones educativas –públicas y privadas–, por países de la Unión Europea, para el año 2018.

Reino Unido (45,7 %) y España (68,9 %) son los países que presentaron menores porcentajes de sus estudiantes en centros públicos. España se situó a una distancia de 10,3 puntos porcentuales con respecto a la media de los países de la Unión Europea (79,2 %). Por el contrario, países como Grecia (92,2 %), Italia (93,4 %) o Países Bajos (96,0 %) presentaron porcentajes mucho mayores en sus centros públicos.

Figura D1.2

Distribución porcentual del alumnado de enseñanzas correspondientes a los niveles de educación primaria y secundaria (CINE 1-4), según la titularidad de la institución educativa, por países de la Unión Europea. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d102.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General

En el curso 2018-2019 la matrícula del alumnado que estudió alguna enseñanza de régimen general ascendió a 8.217.7651, lo que supuso un aumento de 37.942 alumnos más en el conjunto de las enseñanzas que el curso anterior, si bien es cierto que este incremento se distribuyó de manera desigual. Hubo 17.728 alumnos menos en Educación Infantil, 5.310 menos en Educación Primaria, 45.668 alumnos más en Educación Secundaria Obligatoria, 9.271 alumnos menos en Bachillerato, mientras que en Formación Profesional Básica se produjo un aumento de 2.015 alumnos. En los Ciclos Formativos de Grado Medio hubo 6.565 alumnos más y en los de Grado Superior 15.484 más.

Los mayores incrementos se produjeron en la enseñanza privada no concertada. En el total de las enseñanzas la escuela pública ganó 16.912 alumnos, mientras que la enseñanza privada concertada y la enseñanza privada no concertada incrementaron el número de alumnos en 14.515 y 6.515 respectivamente. En cuanto a la distribución del alumnado por titularidad del centro y financiación, durante el curso al que se refiere el presente informe, el 67,1 % del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General cursaba sus estudios en centros públicos, el 25,6 % en centros privados concertados, y el 7,3 % en centros privados no concertados.

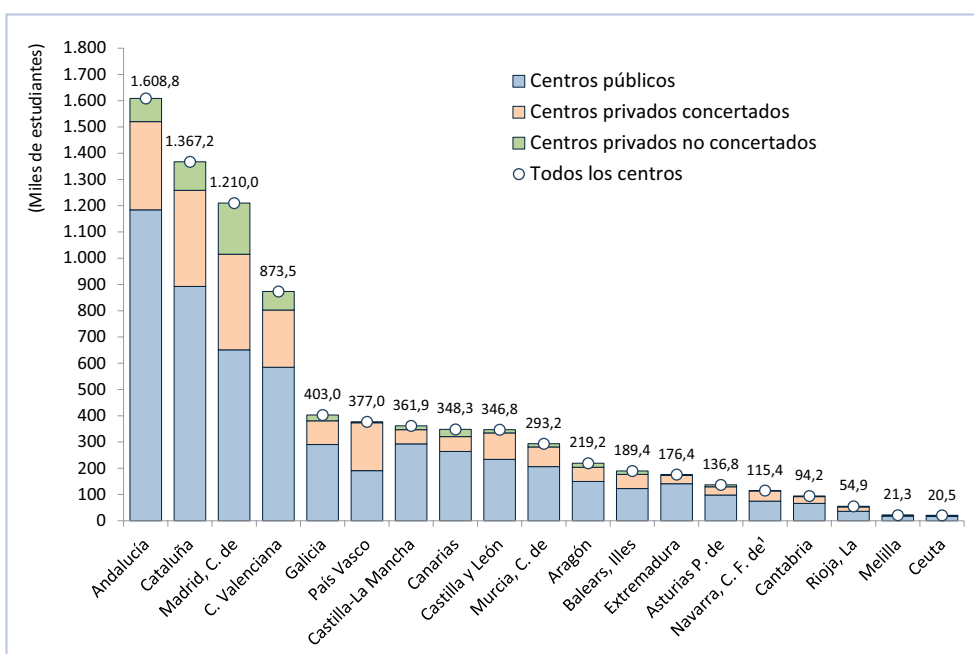


En las enseñanzas postobligatorias los porcentajes de alumnado escolarizado en centros de titularidad pública fueron más altos: Formación Profesional Básica (74,8 %), Bachillerato (73,9 %), Formación Profesional de Grado Superior (70,7 %) y Formación Profesional de Grado Medio (72,0 %). En la enseñanza privada concertada los porcentajes más altos se dieron en Educación Especial (39,2 %) y en Educación Secundaria Obligatoria (30,2 %), mientras que en la enseñanza privada no concertada se dieron en Educación Infantil de primer ciclo (32,6 %), los Ciclos Formativos de Grado Superior (18,0 %) y en Bachillerato (15,4 %).

Titularidad del centro y financiación de las enseñanzas

La distribución en términos absolutos del alumnado matriculado en este tipo de enseñanzas, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas para el curso 2018-2019, se muestra en la **figura D1.4**.

Figura D1.4
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d104.xlsx> >

1. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan 6 centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 380 alumnos en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Condiciones de la escolarización

En el contexto de la escolarización, el número de alumnos por grupo educativo y el número de alumnos por profesor –indicadores E4.1 y E4.2 del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (tabla D3.1 de este INFORME)– describen aspectos sustantivos de las condiciones de escolarización.

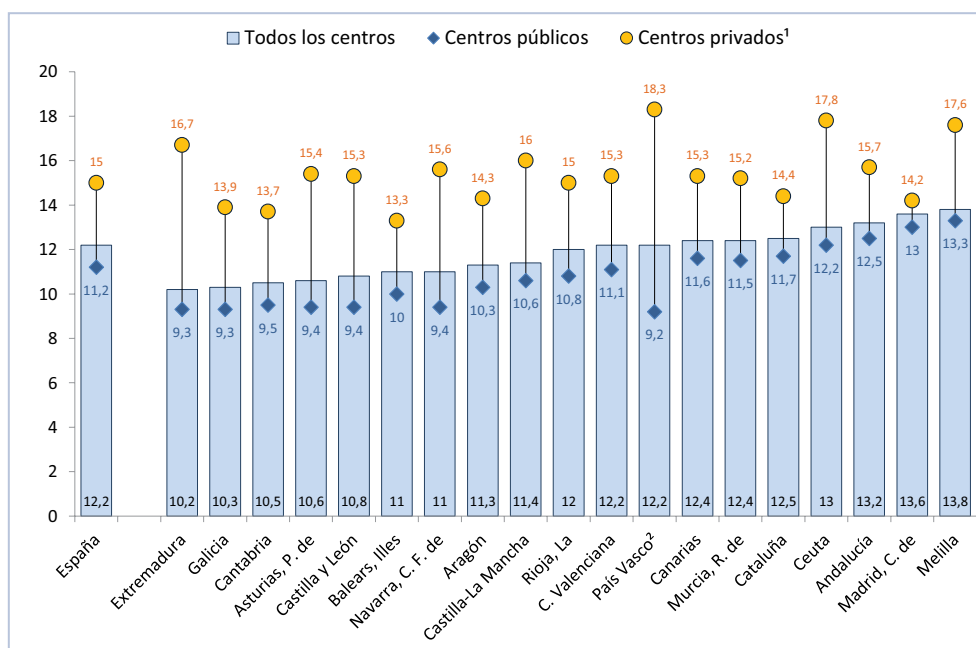
El indicador «número medio de alumnos por grupo educativo» en Enseñanzas de Régimen General (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria y Formación Profesional) se define como el cociente entre el alumnado matriculado y el número de unidades o grupos educativos en funcionamiento.

En el curso 2018-2019, las etapas educativas con mayor número de alumnos por grupo fueron Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con 25,3 y 25,8 alumnos, respectivamente. En el segundo ciclo de Educación Infantil hubo 20,6 alumnos, en Educación Primaria 21,8 y en los Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional hubo, de promedio, 20,5 alumnos por grupo.

Por otra parte, la **figura D1.8** presenta, en el caso de España y para el curso de referencia 2018-2019, el «número medio de alumnos por profesor» (indicador E4.2) en centros que imparten Enseñanzas de Régimen General en equivalente a tiempo completo, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. El cálculo de este indicador se efectúa según la metodología estadística internacional incluyéndose, para cada tipo de centro, el colectivo completo de su alumnado (en el caso de que en alguno de estos centros exista alumnado de otras enseñanzas, también se contabiliza) y de profesorado. En dicha metodología se diferencia entre los profesores que tienen dedicación completa y los de dedicación parcial, y se calcula el equivalente de estos a tiempo completo. El número medio de alumnos por profesor en centros que impartieron Enseñanzas de Régimen General, en el contexto nacional, fue 12,2. En el caso de los centros privados dicha ratio alcanzó el valor de 15,0 frente al 11,2 por término medio, de los centros públicos.

En la **figura D1.9** se puede apreciar, además, el valor del indicador según el nivel educativo –CINE 1 (Educación Primaria), CINE 2 (Primer Ciclo de Educación Secundaria), CINE 3 (Segundo Ciclo de Educación Secundaria)–. En el caso de España tuvo, por término medio, una ratio de (13,6), (11,9) y (10,5) alumnos por profesor para cada uno de esos niveles educativos, situándose por encima de países como Italia, Portugal o Grecia y por debajo de otros como Alemania, Francia o Reino Unido. Merece la pena destacar el comportamiento de España, en relación con cada uno de los dos indicadores antes citados, cuando se compara con los otros miembros de la Unión Europea. Lo que se observa –mayores ratios alumnos/unidad y menores alumno/profesor– probablemente esté reflejando diferentes maneras de organizar la escolarización con prioridades distintas para cada uno de esos dos indicadores.

Figura D1.8
Número medio de alumnos por profesor en centros de Enseñanzas de Régimen General, en equivalente a tiempo completo, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

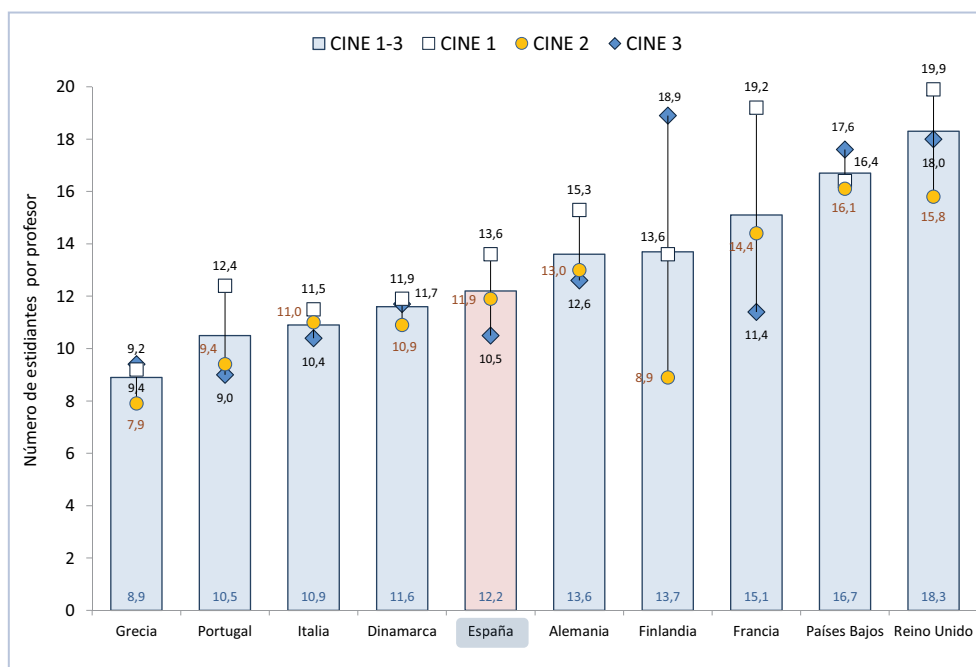


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d108.xlsx> >

1. No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».
2. En el País Vasco no se incluyen los datos de centros extranjeros.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D1.9
Número medio de alumnos por profesor en Educación Primaria y Secundaria (CINE 1-3), en equivalente a tiempo completo, según el nivel educativo impartido, en los países de la Unión Europea. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d109.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

La evolución de la escolarización

En la **figura D1.11** se analiza la evolución, en términos relativos, del alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen General en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Este análisis se realiza mediante el índice de variación del número de alumnos matriculados en el curso 2018-2019 con respecto al de 2008-2009, considerado como periodo base.

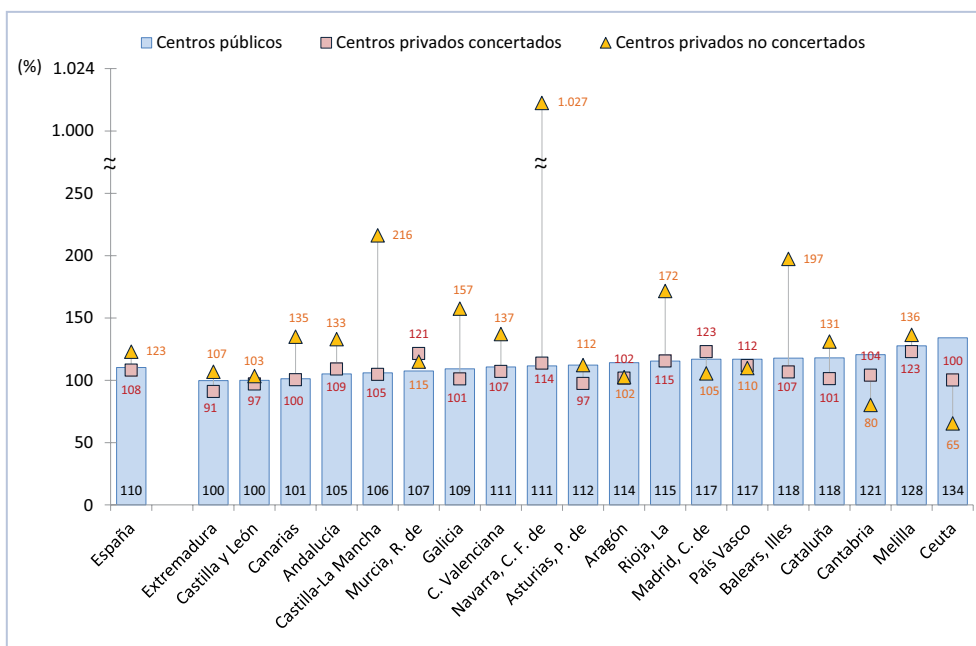
En la figura se muestran los datos de las Comunidades y Ciudades Autónomas ordenadas de mayor a menor con arreglo a este índice. El valor del índice de variación del alumnado matriculado en el curso 2018-2019 en el conjunto del territorio nacional fue 110,4, lo que equivale a un aumento relativo acumulado a lo largo de los cursos considerados del 10,4 % (10,1 % en centros públicos, 8,0 % en centros privados concertados y 22,9 % en centros privados no concertados).

Por otra parte, en la **figura D1.12** se muestra la evolución del número de alumnos matriculados, desagregados por niveles educativos de la educación básica, para el periodo considerado. España muestra un decremento relativo del -3,8 % en Educación Infantil, y por el contrario incrementos del 8,7 % en Educación Primaria y del 10,2 %, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Globalmente, el incremento del número de alumnos escolarizados en estudios básicos (CINE 0-2) alcanza el valor del 5,5 % a lo largo de los diez años académicos examinados.

En la **figura D1.13** se representa, en el mismo periodo (de 2009-2010 a 2018-2019), la evolución del alumnado de Bachillerato (incremento del 2,6 %), de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (incremento del 26,0 %) y de los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (incremento del 59,1 %).

A
B
C
D
E
F

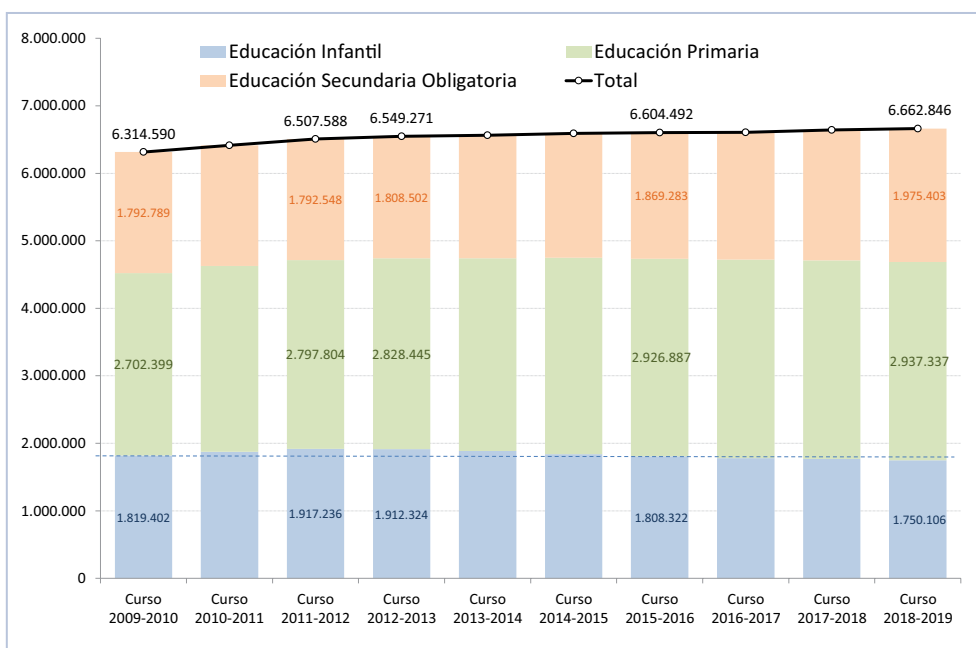
Figura D1.11
Índice de variación del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018 (curso 2008-2009 = 100)



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d11.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

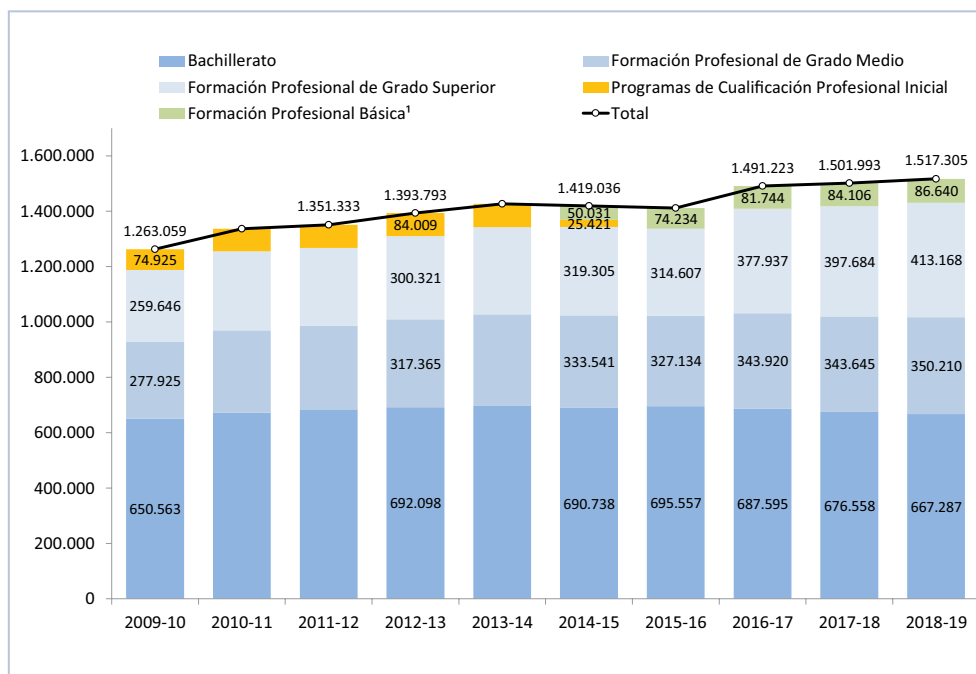
Figura D1.12
Evolución del alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d112.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D1.13
Evolución de los alumnos matriculados en Bachillerato, Formación Profesional Básica, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional de Grado Medio y Superior en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d113.xlsx> >

1. En Formación Profesional Básica se ha incluido el alumnado matriculado en otros programas formativos de Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Asimismo, en el curso 2014-2015 comenzó la implantación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica y para el curso 2018-2019 el alumnado de estos ciclos y de Otros Programas Formativos, en su conjunto, se incrementó en un 3,0 % con respecto al curso anterior y un 73,2 % desde su implantación, con un total de 86.640 alumnos matriculados.

De todo ello se puede concluir que, por lo que se refiere a la escolarización en el ámbito de las enseñanzas postobligatorias, en el decenio considerado, esta experimentó un aumento del 20,1 %, correspondiendo el mayor incremento a las enseñanzas de carácter profesional. Este comportamiento refleja una tendencia, probablemente vinculada a la crisis económica.

Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial

Los estudiantes que recibieron Enseñanzas de Régimen Especial durante el curso objeto de este INFORME fueron 793.996, de los cuales 722.466 se escolarizaron en centros públicos y 71.530 en centros privados. Destacó el elevado número de alumnos que cursaron las enseñanzas impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas y las Enseñanzas no regladas de Música y Danza. Estas representaron el 80,3 % del total del alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen Especial. No obstante, con respecto al curso 2017-2018, hubo una reducción global del 1,4 %, debido principalmente a la disminución de un 2,6 % de alumnos matriculados en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Por otra parte, la escolarización disminuyó en las Enseñanzas no regladas de Música y Danza y aumentó ligeramente en las Enseñanzas Deportivas.

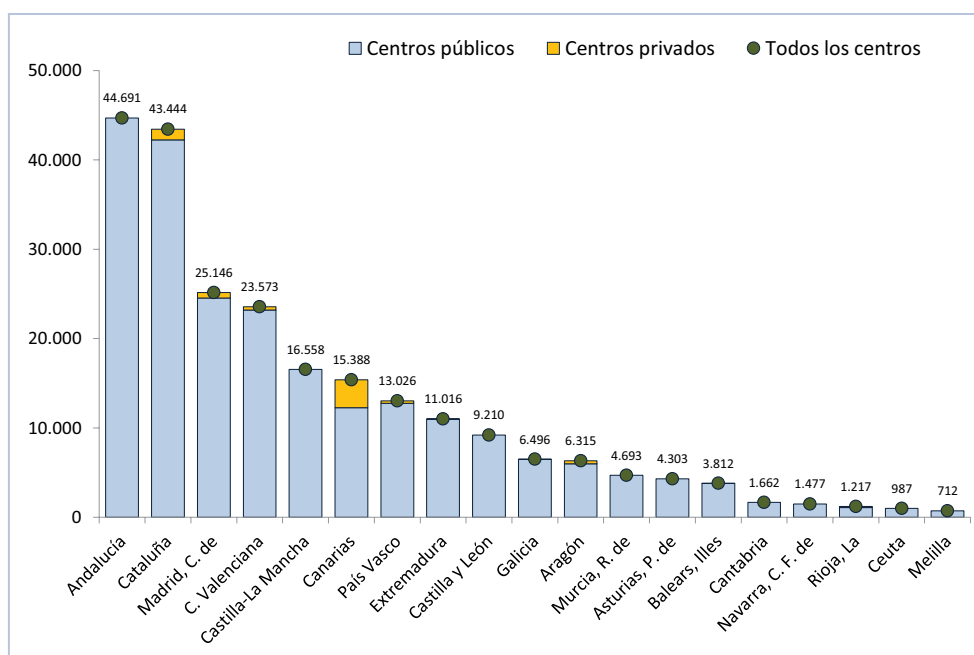
Alumnado matriculado en enseñanzas para personas adultas

Durante el curso académico 2018-2019, el número de estudiantes que siguieron enseñanzas para personas adultas de carácter formal fue de 233.726, de los que 227.586 (97,4 %) asistieron a centros públicos y 6.140 (2,6 %) a centros privados. Con respecto al curso anterior, se registró en la escolarización de estas enseñanzas una disminución de 9.599 alumnos, un 3,9 %. Todas las enseñanzas para personas adultas se vieron afectadas, en mayor o menor medida, por esta disminución.

En la **figura D1.15** se detalla, por Comunidades y Ciudades Autónomas, el número de alumnos que cursaron en el año académico 2018-2019 las enseñanzas para personas adultas de carácter formal.

Figura D1.15

Alumnado matriculado en Educación para Adultos de carácter formal, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d115.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La escolarización del alumnado extranjero

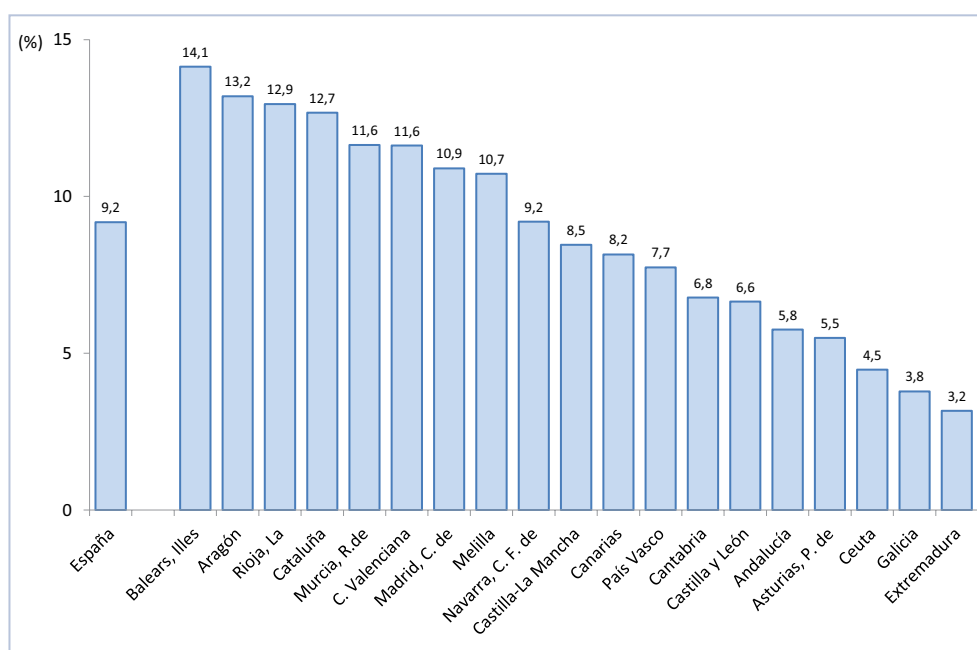
La escolarización del alumnado extranjero que cursó enseñanzas, tanto de régimen general como de régimen especial, durante el año académico 2018-2019, alcanzó las 795.557 matrículas registradas, de las cuales 630.970 (79,3 %) correspondían a centros públicos, 112.476 (14,1 %) a centros privados concertados y 52.111 (6,5 %) a centros privados no concertados. Cuando se analiza la proporción del alumnado extranjero en relación con el total del alumnado residente en España, se advierte que el 9,2 % de los alumnos matriculados en España en Enseñanzas de Régimen General (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional) eran extranjeros.

Si se atiende al tipo de centro, el 10,8 % de los alumnos matriculados en centros públicos eran extranjeros, un 5,3 % en centros privados concertados y un 8,4 % en centros privados no concertados. Por otra parte, la distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General entre los centros públicos (78,6 %), los privados concertados (14,8 %) y los privados no concertados (6,6 %), contrastaba con la distribución correspondiente al total del alumnado matriculado en estos centros.

De todo el alumnado matriculado en las enseñanzas en el territorio español, el 67,1 % estaba matriculado en centros públicos, el 25,6 % en privados concertados y el 7,3 % en privados no concertados. Frente a estos datos cabe concluir que es la escuela pública la que escolariza en una mayor proporción al alumnado extranjero.

La **figura D1.18** presenta las Comunidades y Ciudades Autónomas, ordenadas de mayor a menor, en función del porcentaje de alumnos extranjeros con respecto al total del alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen General. La media de España se sitúa en el 9,2.

Figura D1.18
Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d118.xlsx> >

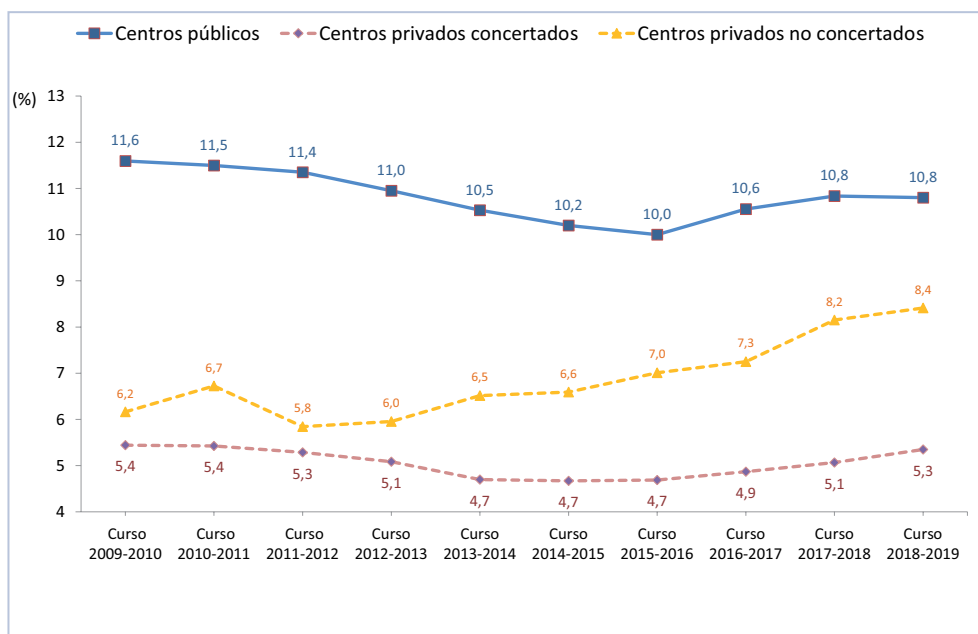
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Si se analiza la evolución del número de extranjeros en términos porcentuales escolarizado en Enseñanzas de Régimen General con respecto al total de alumnado, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, entre los cursos 2009-2010 y 2018-2019, se advierte que en el decenio considerado este indicador se mantuvo con una cierta estabilidad entre el 8,4 %, como valor mínimo en el curso 2015-2016, y el valor máximo que se alcanzó en el curso 2009-2010, en el cual el 9,6 % del alumnado matriculado en el conjunto del territorio nacional era extranjero. Asimismo, el estudio de esta evolución, atendiendo a la titularidad y financiación del centro, refleja, por un lado, que para cada uno de los diez cursos considerados el porcentaje de alumnado extranjero con respecto al total del matriculado en los centros públicos fue superior a los correspondientes porcentajes en centros privados y, por otro, que la escolarización de alumnado extranjero con respecto al matriculado en los centros privados no concertados muestra una tendencia creciente en los últimos años del periodo analizado.

En la **figura D1.20** se representa la evolución, en términos relativos, del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General atendiendo a la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. En ella se observa que es la enseñanza privada no concertada la que tuvo un mayor incremento porcentual de estudiantes extranjeros en los últimos cursos, lo que hizo que este alumnado extranjero supusiera un 8,4 % del total de su alumnado, por encima del porcentaje de la enseñanza privada concertada (5,3 %) y acercándose al de la enseñanza pública (10,8 %).

Figura D1.20

Evolución en España del porcentaje de alumnos extranjeros en el alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d120.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

D1.2. Tasas netas de escolarización, tasas de idoneidad y la repetición de curso

Tasas netas de escolarización

«La tasa neta de escolarización a una edad determinada es la relación porcentual entre el alumnado de la edad considerada⁵⁰ y el total de población de esa misma edad»⁵¹. Para su cálculo, se utiliza como fuente de datos de la población las «Estimaciones intercensales y Cifras de población» del Instituto Nacional de Estadística, de reciente publicación, que sustituyen a las Estimaciones de Población Actual.

En el curso 2018-2019, en el intervalo de edad comprendido entre los 3 y los 16 años estaba escolarizado cerca del 96 % de la población de dicha edad residente en España. Las tasas netas de escolarización en las edades comprendidas en los niveles de Educación Primaria (edades teóricas de 6 a 11 años) y Educación Secundaria Obligatoria (edades teóricas de 12 a 15 años) presentaban valores por encima del 97,0 % o cercanos a este valor, muy próximos a una plena escolarización. A la edad de 17 años –edad teórica que corresponde al segundo curso de la educación secundaria postobligatoria– la tasa neta de escolarización bajó al 89,9 %.

La distribución con respecto a la población residente en España de 17 años de edad fue la siguiente: el 71,6 % estaba escolarizada en educación secundaria postobligatoria, el 8,1 % aún estaba escolarizada en alguno de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, el 5,3 % cursaba el primer curso de alguno de los Ciclos de Formación Profesional Básica, el 0,8 % en otros programas de Formación Profesional, el 1,2 % en Enseñanzas Profesionales de Música y Danza, el 0,7 % cursaba nivel avanzado de Idiomas, el 0,6 % Educación Especial y el 1,5 % Educación para Adultos. Del 71,6 % de la población de 17 años escolarizada en educación secundaria postobligatoria, el 58,2 % estaba matriculado en Bachillerato,

50. La edad del alumnado está referida al 31 de diciembre del año de comienzo del curso académico.

51. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación. Metodología de la Estadística de la Educación en España.

A

B

C

D

E

F

el 13,2 % en algún Ciclo Formativo de Grado Medio (Formación Profesional, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas) y el 0,2 % restante en Ciclos Formativos de Grado Superior, lo que refleja la predilección de los estudiantes y de sus familias por las enseñanzas académicas.

Desde 1980 se viene observando que en algunos sistemas educativos europeos se tiende hacia la prolongación de la escolaridad obligatoria como una forma de garantizar, en primer lugar, la reducción de las tasas de abandono escolar temprano y la adquisición de las competencias clave. En segundo lugar, se quiere asegurar que todo el alumnado obtenga un certificado de educación o de cualificación básica. En España, al igual que en la media de la Unión Europea, este periodo de escolarización obligatoria comprende desde los 6 hasta los 16 años de edad. Sin embargo, en Alemania, Países Bajos y Portugal, la duración de la educación obligatoria se ha prolongado hasta que el estudiante cumple los 18 años, lo cual ha supuesto, en estos países, una escolarización superior al 90 % de la población con 17 años de edad.

Tasas de idoneidad

La tasa de idoneidad para una edad determinada es el porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a esa edad. Es, pues, un indicador inverso de la progresión sin retrasos del alumnado por el sistema reglado: cuanto menor es la tasa de idoneidad a una determinada edad, mayor es el grado de retraso escolar de la población correspondiente. Se aplica habitualmente a edades comprendidas entre el inicio del tercer ciclo de la Educación Primaria (10 años) y la edad teórica de comienzo del cuarto y último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (15 años).

En el curso de referencia de este INFORME, en el conjunto del territorio nacional, las tasas de idoneidad van descendiendo desde el 89,5 % a los 10 años hasta el 70,6 % a la edad de 15 años. Eso significa que el 29,4 % del alumnado español de 15 años no estaba matriculado en el curso que le correspondería por su edad, sino en alguno anterior. A la edad de 12 años, que es la edad teórica de inicio del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, la tasa de idoneidad era del 86,2 %, por tanto, el 13,8 % del alumnado del conjunto del territorio nacional no inicia los estudios de secundaria a la edad adecuada. Uno de los factores que influye en estos niveles de las tasas de idoneidad es la repetición de curso, produciendo un retraso acumulado a medida que los alumnos transitan por el sistema reglado.

Cuando se comparan las variaciones en las tasas de idoneidad entre los 10 y los 12 años, y entre los 12 y los 14, se advierte una notable aceleración de los retrasos en el primer tramo de la Educación Secundaria Obligatoria con respecto al tercer ciclo de la Primaria, lo que es compatible con dificultades de adaptación a la nueva etapa educativa.

Las tasas de idoneidad a los 15 años de las mujeres fueron superiores a las de los hombres en cualquiera de las Comunidades Autónomas. La diferencia fue de 8,4 puntos porcentuales en el conjunto del territorio nacional (74,9 % para las mujeres frente al 66,5 % de los hombres). Esta circunstancia es coherente con el mejor desempeño escolar que, por término medio, presentan las mujeres, particularmente en la adolescencia.

La repetición de curso

La tasa de repetición (el porcentaje del alumnado que no promociona de un curso al siguiente) es un indicador que, al igual que la tasa de idoneidad, permite caracterizar el tránsito de los estudiantes por su escolarización. No obstante, aporta una información detallada sobre los cursos que presentan una mayor dificultad para los estudiantes ante la promoción. Además de la tasa de repetición, es importante tener en cuenta el porcentaje de alumnado de una determinada edad que ha repetido al menos una vez, (lo contrario de la tasa de idoneidad). En este apartado se analizan los resultados de ámbito nacional disponibles para las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Además, se efectúa una comparación entre una serie de países de la Unión Europea y otros seleccionados en el estudio de éxito en la educación primaria y secundaria.

Un grupo de sistemas educativos, en el que están incluidos los sistemas de la mayoría de los países considerados en el ESTUDIO, concibe una educación básica centrada en aprendizajes imprescindibles para el conjunto de los jóvenes y tiene planteamientos similares en cuanto a promoción y paso de curso en educación primaria y al menos en los primeros cursos de secundaria. En consecuencia con este enfo-

que, se escolariza a los estudiantes en cada curso según su edad y el paso de un curso a otro es prácticamente automático, dando lugar a un progreso ininterrumpido durante el que se abordan las dificultades de aprendizaje con medidas y adaptaciones durante cada uno de los cursos y con orientaciones para continuar en el siguiente.

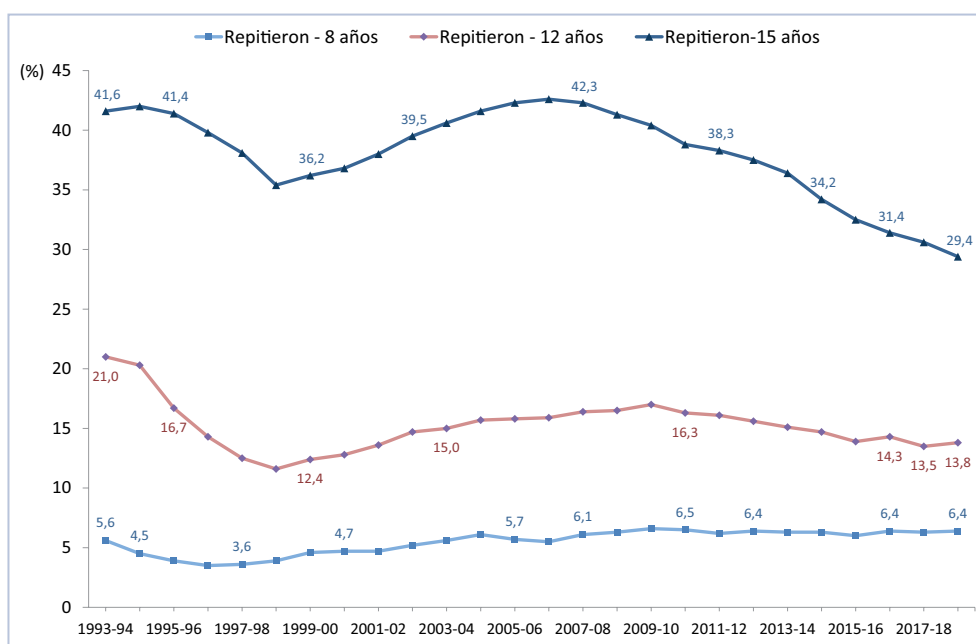
España presenta una situación y una realidad distinta en los procesos de paso de curso en la educación primaria y secundaria. La educación secundaria ha sido concebida, hasta muy recientemente, como un proceso en el que la selección de los contenidos va encaminada hacia los estudios superiores, secundarios o universitarios y, en consecuencia, los aprendizajes y el rendimiento del alumnado se enfoca hacia el éxito en las siguientes etapas educativas. El resultado es un paso de curso selectivo, que exige que los alumnos y alumnas superen los aprendizajes planteados en las diferentes materias; cuando no aprueban algunas materias se recurre inexorablemente a la repetición de curso.

Este mismo proceso ha evolucionado en las últimas décadas de modo más o menos intenso en cada uno de los países desde que se generalizó la educación obligatoria y básica, primero hasta los 16 años y después hasta los 18 años, en varios de ellos. Como consecuencia de estas evoluciones, la mayoría ha logrado que la repetición comenzara a descender significativamente en estas etapas.

En España, en los países mediterráneos y en los germánicos la educación primaria se ha visto en buena medida condicionada por los planteamientos mencionados en secundaria y, por esta razón, todavía presentaban importantes tasas de repetición en primaria a principios de este siglo. La disminución de la repetición ha sido intensa en Alemania, Francia e Italia, países en los que el paso de curso se ha ido haciendo casi universal para todo el alumnado hasta acercarse mucho a los resultados del primer grupo.

En la **figura D1.26** analizamos la evolución, desde el curso 1993-1994 hasta el 2018-2019, del porcentaje de alumnos que a la edad de 8, 12 y 15 años habían repetido al menos una vez. La serie temporal muestra caídas de este indicador para esas tres edades desde el inicio de la serie hasta el curso 1998-1999, cuando comenzó un acusado repunte, que llegó al curso 2008-2009. A partir de ese momento se inició una sustancial caída en la serie de 15 años, que fue menos pronunciada para el alumnado de 12 años, y que se ha mantenido prácticamente constante para el de 8 años hasta la actualidad.

Figura D1.26
Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, para diferentes edades.
Cursos 1993-1994 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d126.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A
B
C
D
E
F

En Educación Primaria

En España, el 86,2 % de los estudiantes finalizó la Educación Primaria sin haber repetido ningún curso (datos del curso 2018-2019). Como se ha expuesto anteriormente, la norma española señala que el alumno o alumna accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes; pero en la práctica se contempla la repetición desde el primer curso y, aunque solo se puede repetir una vez durante la etapa, se alcanzan cifras elevadas. Las decisiones sobre la promoción del alumnado son responsabilidad del equipo docente, que las toma teniendo en cuenta la información y el criterio que presenta el tutor o tutora.

En la **tabla D1.8** se muestran las cifras de repetición en cada curso de Educación Primaria en España del curso 2018-2019. Al analizarlas conviene tener en cuenta que no son acumulables aunque los valores resultantes se aproximan a las tasas de idoneidad.

Tabla D1.8
Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Primaria en España. Curso 2018-2019

1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	5.º curso	6.º curso
2,8	2,9	2,2	2,4	1,9	2,4

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Como se ha señalado, el porcentaje de alumnado repetidor en España en esta etapa es muy elevado y no ha evolucionado de una forma positiva en los últimos años. Los cambios legislativos que se han sucedido no parecen haber mejorado el éxito del alumnado ni la disminución del porcentaje de repeticiones en Educación Primaria.

En la **tabla D1.9** se observa una ligera disminución del porcentaje de alumnos y alumnas que al final de la Educación Primaria habían repetido en una ocasión en algunos de los cursos. Pero el porcentaje de repetidores del curso 2018-2019 (13,8 %) siguió siendo similar al que se daba en el curso 2000-2001 (12,8 %).

Tabla D1.9
Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez al final de Educación Primaria en España. Cursos 2000-2001 a 2018-2019

Curso 2000-2001	Curso 2007-2008	Curso 2012-2013	Curso 2018-2019
12,8	16,4	15,6	13,8

Nota: Calculado a partir de las tasas de idoneidad.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

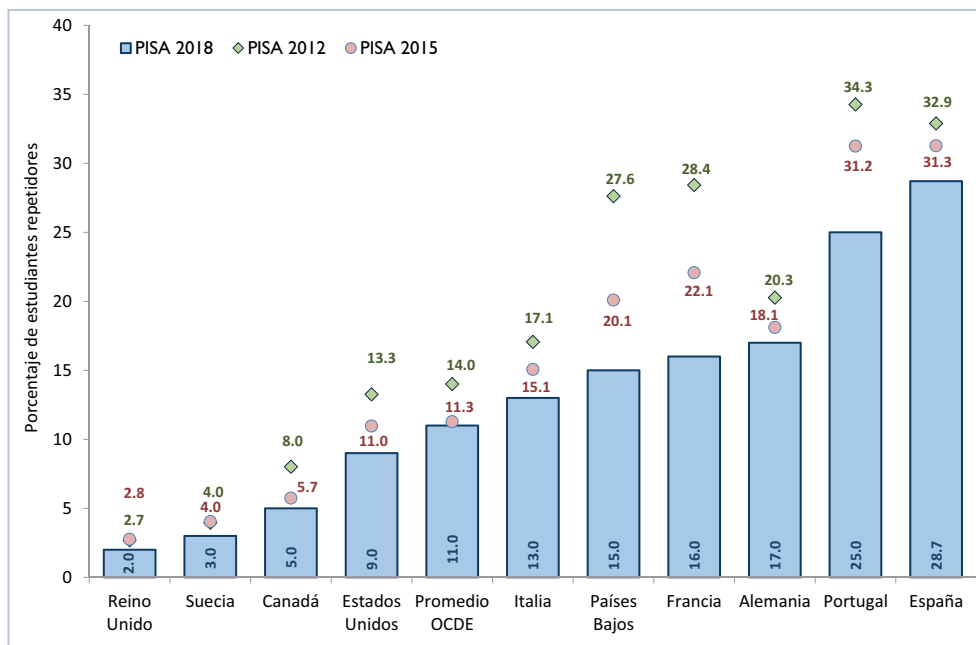
En educación secundaria baja

La comparación del comportamiento de la repetición en los diferentes países seleccionados puede realizarse en base de los resultados que ofrece el estudio PISA en cada uno de sus ejercicios. La encuesta de PISA pregunta a los alumnos y alumnas de 15 años si han repetido en alguna ocasión en cualquier momento anterior a la realización del ejercicio; por esta razón el dato se consigna como alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez. Hay que tener en cuenta que los estudiantes que contestan haber repetido alguna vez están considerando toda su trayectoria académica desde los 6 años, es decir, los 10 años anteriores a la realización del estudio; por esta razón, las disminuciones recientes e intensas de la repetición en algunos países se van reflejando paulatinamente en las cifras presentadas y, por tanto, es de esperar que continúen dichas disminuciones.

Estos resultados comparados se ofrecen en la **figura D1.27**. Como se puede observar, los países de la selección realizada quedan distribuidos en tres bloques bastante diferenciados. Por un lado, se encuentran aquellos que presentan porcentajes, según los datos de PISA 2018, iguales o inferiores al 5 %: Reino Unido (2 %), Suecia (4 %) y Canadá (5 %). A continuación, se sitúa el grupo más numeroso, con porcentajes comprendidos entre el 9 % y el 17 %: Estados Unidos (9 %), Italia (13,0 %), Países Bajos (15 %), Francia (16 %) y Alemania (17 %). Hay que insistir en que las disminuciones recientes se irán reflejando en los sucesivos

estudios PISA en la medida en que los estudiantes afectados lleguen a realizar los nuevos ejercicios al alcanzar los 15 años. Por último, con las mayores proporciones, se encuentran España (28,7 %) y Portugal (25 %), país este último donde también se está produciendo recientemente un importante descenso.

Figura D1.27
Porcentaje de alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez. PISA 2012, PISA 2015 y PISA 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d127.xlsx> >

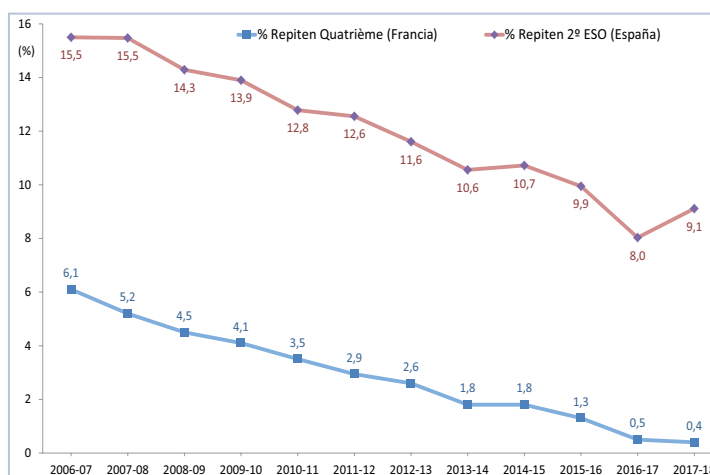
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *OECD Skills Surveys*.

En la **figura D1.28** se presentan los datos para Francia de la evolución de la repetición en *Quatrième*, curso correspondiente al 2.º de ESO español, cuya evolución también se ilustra en la figura.

Se puede apreciar que en Francia y España hay un descenso de la repetición en estos años pero, mientras Francia ha conseguido prácticamente eliminar la repetición (0,4 % en el curso 2017-2018), en España se mantiene todavía en valores elevados (9,1 % para el curso 2017-2018).

La **figura D1.29** muestra la evolución del porcentaje de alumnado –respecto al matriculado– que no promociona en Portugal después de cursar el 8.º año, correspondiente al 2.º curso de ESO en España, cuya evolución también se muestra. Es destacable el acusado descenso de Portugal que pasó, en el espacio de 4 cursos, del 13,0 % de alumnado que no promociona a final de curso al 6,6 % en el curso 2016-2017. Sin embargo, España mantiene prácticamente estables unas elevadas cifras de no promoción (14,6 % en el curso 2016-2017).

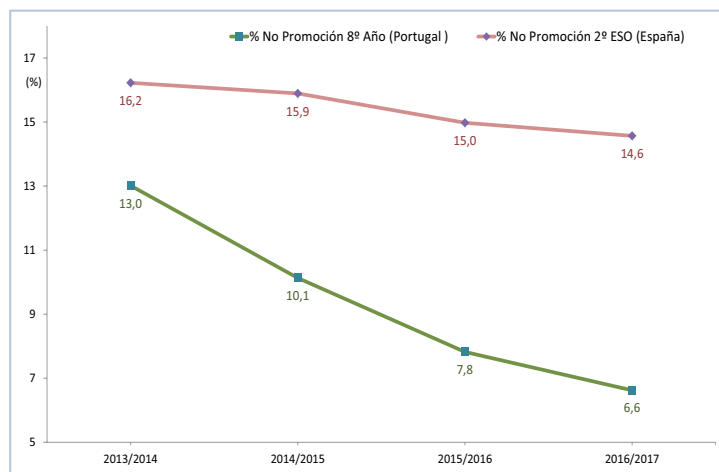
Figura D1.28
Evolución del porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en *Quatrième* (Francia) y en 2.º de ESO (España). Cursos 2006-2007 al 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d128.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias (España) y de *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018* (Francia).

Figura D1.29
Evolución del porcentaje de alumnado que no promociona a final de curso con respecto al alumnado matriculado, en 8.º año (Portugal) y en 2.º de ESO (España). Cursos 2013-2014 al 2016-2017



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d129.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. (España) y del Portal Infoescolas del Ministério da Educação (Portugal).

una sola vez; se puede repetir dos veces como máximo dentro de la etapa; excepcionalmente se puede repetir una segunda vez en 4.º curso si no se ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

De forma excepcional, el alumnado puede promocionar si el equipo docente considera que la naturaleza de las materias con evaluación negativa no impide al estudiante seguir con éxito el curso siguiente, que la promoción beneficia su evolución académica y tiene expectativas favorables de recuperación; todo ello siempre que se le apliquen las medidas de atención educativa propuestas en el consejo orientador. La promoción con materias pendientes obliga a la matriculación en las materias no superadas y a seguir los programas de refuerzo que establezca el equipo docente.

Las **tablas D1.10** y **D1.11** presentan los porcentajes de alumnado repetidor en cada curso de Educación Secundaria Obligatoria y la evolución del porcentaje de repetidores a los 15 años desde el curso 2007-2008 al 2018-2019. Como se han señalado en el apartado correspondiente a Educación Primaria, estas cifras no se pueden acumular para obtener la visión total de la etapa.

Tabla D1.11
Evolución del porcentaje de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en España que a los 15 años ha repetido al menos una vez. Cursos 2007-2008 a 2018-2019

Curso 2007-2008	Curso 2012-2013	Curso 2018-2019
42,3	37,5	29,4

Nota: Calculado a partir de las tasas de idoneidad.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Si comparamos los datos de España que aparecen en las **figuras D1.28** y **D1.29**, se puede concluir que el porcentaje de fracaso escolar (no promoción) al final de 2.º de ESO se mantiene casi estable y con unos valores muy altos que oscilan alrededor del 15 % del alumnado en este curso. El descenso en la repetición se atribuye sobre todo a un mayor número de alumnos y alumnas que van a cursar Formación Profesional Básica o abandonan el sistema.

Las decisiones sobre la promoción del alumnado en España dentro de la etapa atienden a los resultados de la evaluación final y son adoptadas por el equipo docente. El alumnado repite curso cuando tiene una evaluación negativa en dos materias que sean 'Lengua castellana y literatura' y 'Matemáticas' de forma simultánea o tiene una evaluación negativa en tres o más materias que no incluyen al mismo tiempo a las dos anteriores. Se puede repetir el mismo curso

Tabla D1.10
Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Secundaria Obligatoria en España. Curso 2018-2019

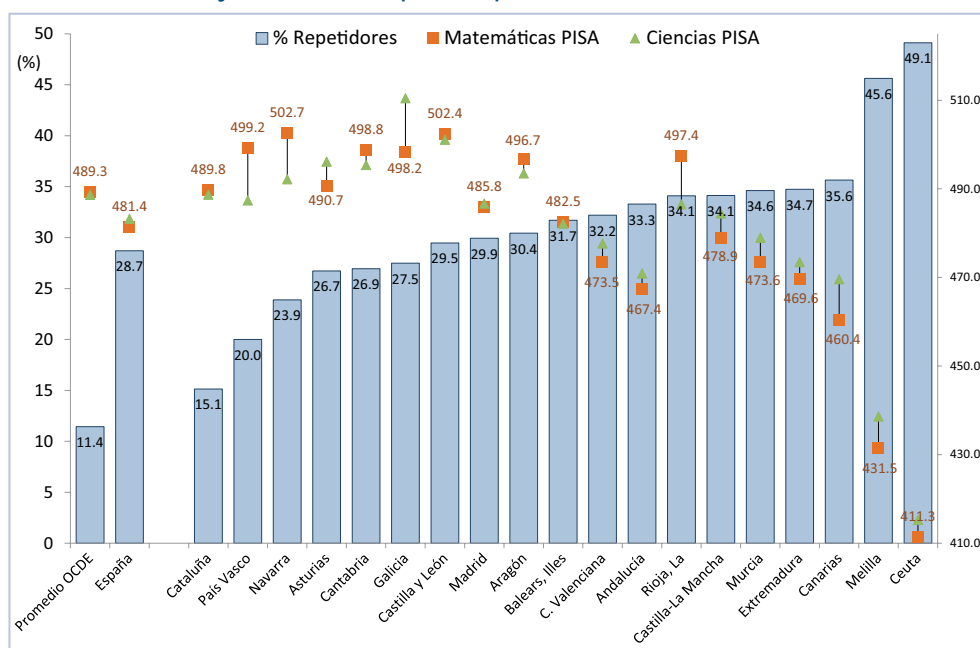
1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso
9,2	8,3	8,8	7,4

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Los datos españoles de repetición en PISA apenas han mejorado en 8 puntos desde el curso 2012-2013 (37,5 %) al de 2018-2019 (29,4 %). Si se consideran las estadísticas españolas que provienen de las tasas de idoneidad, la disminución fue mayor entre 2007-2008 y 2018-2019 (**tabla D1.11**). No obstante, también en este caso las cifras de repetición en España fueron con mucho las más elevadas de los países considerados.

Es necesario señalar las notables diferencias entre los porcentajes de estudiantes que habián repetido al menos una vez a los 15 años en las Comunidades Autónomas españolas (PISA 2018) (ver **figura D1.30**). Once Comunidades y las dos Ciudades Autónomas superaron el promedio español (28,7 %), tres tuvieron porcentajes de alumnos y alumnas que habían repetido al menos una vez comprendidos entre el 26 % y el 28 %. Las tres Comunidades Autónomas con menores porcentajes de repetidores fueron Navarra (23,9 %), País Vasco (20,0 %) y Cataluña (15,1 %).

Figura D1.30
Porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez. PISA 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d130.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

En las Comunidades y Ciudades Autónomas

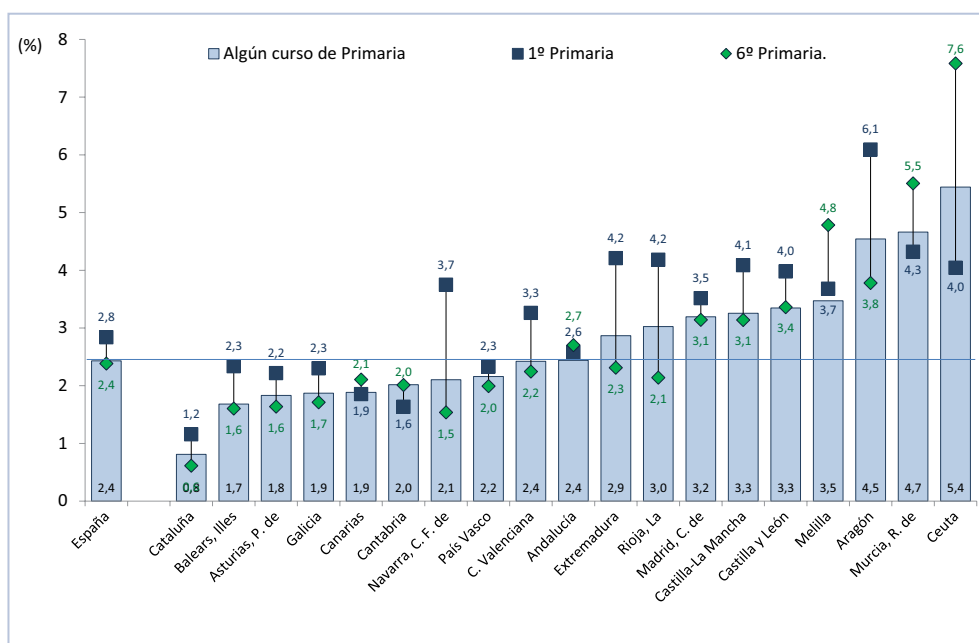
En las **figuras D1.31, D1.32 y D1.33** se muestra, respectivamente, el porcentaje de alumnado que no promociona en cada uno de los cursos de Educación Primaria, de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, por Comunidades y Ciudades Autónomas en el curso 2018-1019.

Para Educación Primaria las Comunidades Autónomas de Cataluña, Illes Balears, Asturias, Galicia, y Canarias y Cantabria fueron las Comunidades Autónomas que presentaron un porcentaje de repetición de curso en esta etapa educativa menor. La Ciudad Autónoma de Ceuta fue la única autonomía que presentó una tasa de repetición en Primaria por encima del 5 %, seguida de la Región de Murcia y Aragón.

Por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria, destacaron con las tasas de repetición más altas, las Ciudades Autónomas y las Comunidades de Murcia, Andalucía, Castilla-La Mancha y Comunitat Valenciana.

En lo relativo al Bachillerato, el País Vasco, Galicia, Canarias y Navarra, fueron las Comunidades Autónomas que presentaron un menor porcentaje de alumnos repetidores en esta etapa, mientras que los resultados más altos los presentaron Castilla y León, con un porcentaje del 14,3 % de repetidores en algún curso.

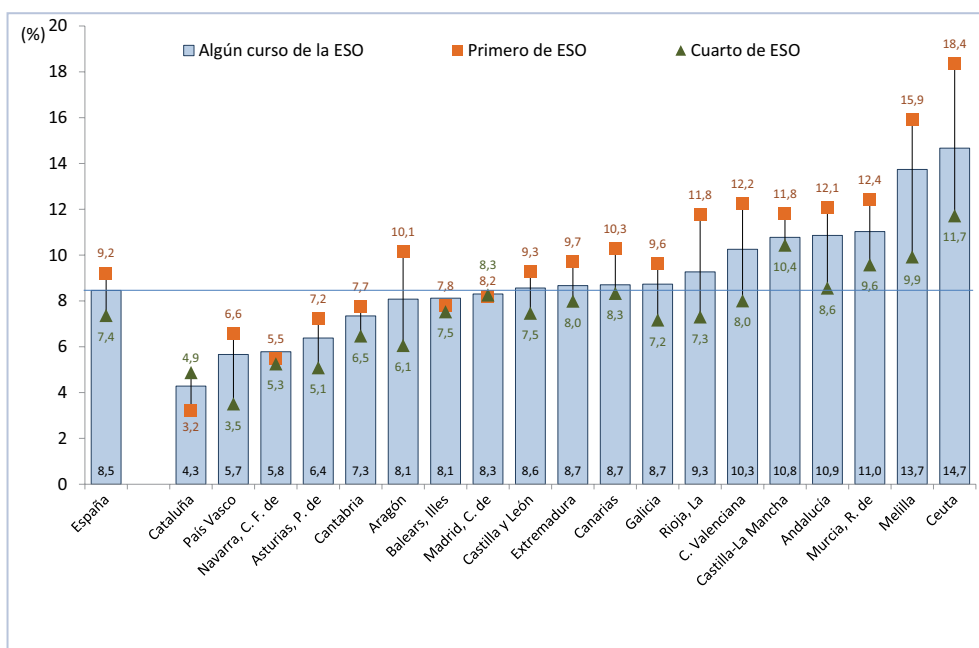
Figura D1.31
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Primaria, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d131.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

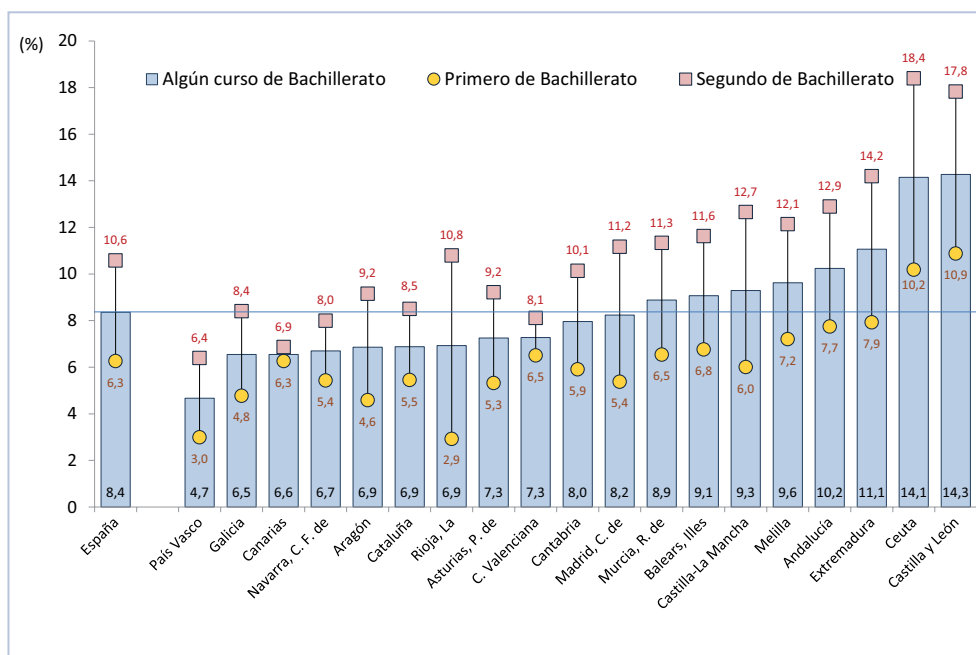
Figura D1.32
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d132.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D1.33
Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Bachillerato, según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d133.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

¿Qué circunstancias pueden explicar el denominado «fracaso» que impide el paso de curso y provoca la repetición en España?

Se trata de apuntar aquí algunas de esas circunstancias de nuestro sistema educativo recogidas en el ESTUDIO COMPARADO. El paso de curso es prácticamente automático en los países anglosajones y nórdicos estudiados. Además, ese camino ha sido emprendido por países con planteamientos similares a los nuestros durante tanto tiempo, como Francia, Italia o Alemania.

El paso de curso no es automático en España y, en consecuencia, hay estudiantes que «deben» repetir. ¿Por qué es esto así? Las razones por las cuales la promoción de curso no mejora en España son diversas. A juicio del Consejo Escolar del Estado, dichas razones y las medidas que sería necesario adoptar en España para disminuir la repetición son las siguientes:

Primero, habría que reconsiderar los excesivos contenidos de los currículos, su enseñanza y, sobre todo, que el alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles, esos que nos acompañan toda la vida. Los aprendizajes deben estar en muy estrecha relación con las competencias básicas que se han de trabajar desde las diferentes áreas y materias.

Segundo, estos aprendizajes imprescindibles, la renovación metodológica y el trabajo en equipo deberían pasar a ser objetivo principal al que respondería la asignación de docentes, la organización del trabajo del profesorado, la dotación a todos los centros y a todo el alumnado de los equipos informáticos necesarios y el acceso a la red.

Tercero, los proyectos de centro deberían hacer posible la organización de los espacios y las aulas orientados a las necesidades metodológicas de renovación, al trabajo flexible en equipo y a la codocencia en los mismos espacios, tanto en el trabajo, como presencial y en red.

Todas estas medidas van encaminadas a hacer posible que la repetición sea realmente un recurso excepcional, como señalan las leyes educativas y ocurre en los países estudiados⁵².

52. Se remite al lector interesado sobre estos análisis al ESTUDIO DE ÉXITO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.

D1.3. Otros aspectos de la escolarización

La enseñanza de idiomas extranjeros en España

Se aprecia un aumento muy considerable en el número de estudiantes que cursaba una primera lengua extranjera en todas las etapas, cosa que no ocurría con el alumnado que estudiaba una segunda lengua extranjera que disminuyó tanto en Enseñanza Secundaria Obligatoria como en Bachillerato. De los datos correspondientes al curso objeto de estudio en este INFORME, cabría destacar que el 100 % de los estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria cursaban una primera lengua extranjera y que se aproximaba al total la proporción de Bachillerato (96,7 %). El 84,0 % de los estudiantes del segundo ciclo de Educación Infantil aprendían inglés como primera lengua extranjera.

La enseñanza de otras materias en lengua extranjera

En el curso que se examina en este INFORME las experiencias educativas que utilizaban lenguas extranjeras como lengua vehicular se vieron incrementadas con respecto al curso precedente. En programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera recibieron enseñanzas un total de 1.338.664 alumnos y alumnas, de los que 903.651 estuvieron matriculados en centros públicos, 420.435 en centros privados concertados y 14.578 en centros privados no concertados.

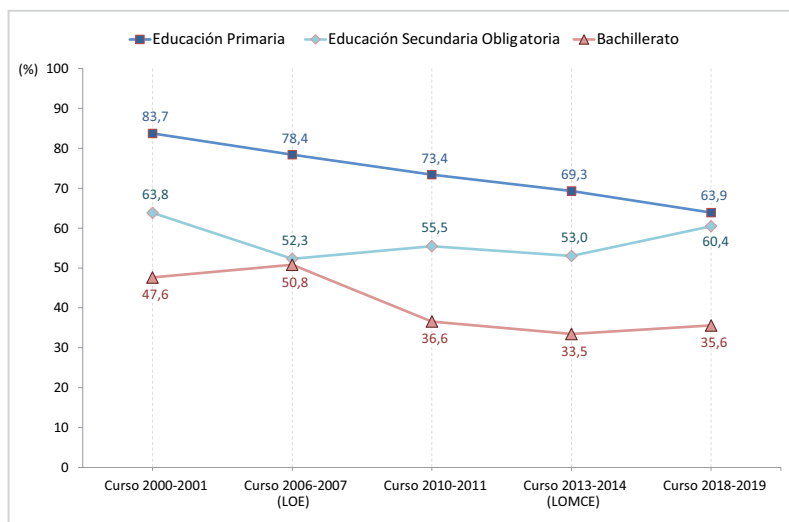
Participaron en otras experiencias de profundización en conocimiento de una lengua extranjera 177.698 estudiantes; 98.344 asistieron a centros públicos, 68.814 a centros privados concertados y 10.540 a centros privados no concertados.

La enseñanza de la religión

En el conjunto de España el porcentaje de estudiantes que cursaron enseñanzas de religión en el curso 2018-2019 fue del 64,0 % en Educación Primaria, del 60,0 % en Educación Secundaria Obligatoria y del 36,0 % en Bachillerato.

En la **figura D1.47** se presentan las evoluciones de los porcentajes de los estudiantes que cursaron enseñanzas de religión en las tres etapas educativas, entre el curso 2000-2001 y el curso 2018-2019. Los cursos intermedios que se muestran en la figura son el 2006-2007 (aprobación de la LOE), y los cursos 2010-2011 y 2013-2014 (aprobación de la LOMCE). La evolución en las tres etapas es diferente, particularmente entre 2000-2001 y 2006-2007, años en los que descendieron los porcentajes en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria, y aumentó ligeramente en Bachillerato.

Figura D1.47
Evolución del porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en España. Cursos 2000-2001 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d147.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2016-2017 (Edición 2019)*.

En el conjunto de los cursos estudiados disminuyeron, de un modo bastante uniforme, los porcentajes de los estudiantes de Primaria que cursaron enseñanzas de religión, al experimentar una reducción de 19,8 puntos porcentuales tras pasar del 83,7 % del curso 2000-2001 al 63,9 % de 2018-2019. En la ESO las cifras entre el primer y el último de los cursos considerados disminuyeron más moderadamente, pasando del 63,8 % al 60,4 % (-3,4 puntos porcentuales) con dos incrementos porcentuales también moderados en los años siguientes a la aprobación de ambas leyes educativas y en la actualidad.

Finalmente, el porcentaje de estudiantes de Bachillerato que eligieron religión entre los cursos 2000-2001 y 2018-2019 disminuyó del 47,6 % inicial al 35,6 % final (-12,0 puntos), con un incremento porcentual moderado en los primeros años del siglo y actualmente.

D2. Resultados académicos: finalización, graduación, titulación y transición

Los resultados académicos que se presentan y analizan en los siguientes apartados se refieren a los últimos datos consolidados (curso 2017-2018) sobre la finalización, por parte del alumnado, de los estudios correspondientes a los diferentes niveles o etapas.

D2.1. Educación Primaria

Los estudiantes que finalizaron la Educación Primaria fueron 477.431, de los cuales el 67,8 % lo hicieron en centros públicos, el 28,8 % en centros privados concertados y el 3,3 % en centros privados no concertados. El porcentaje de promoción de las alumnas (98,5 %) superó al de los alumnos (97,9 %) en 0,6 puntos porcentuales.

En el conjunto del territorio nacional, finalizó el último curso de Educación Primaria el 98,1% de los estudiantes evaluados en sexto curso y fueron muy ligeras las diferencias entre las Comunidades Autónomas. En la mayoría, los porcentajes del alumnado que finalizó Educación Primaria variaron moderadamente con respecto al promedio nacional. Las diferencias entre alumnas y alumnos son inferiores a un punto porcentual, salvo en Andalucía y La Rioja (ambas con un 1,1 %) y en la Ciudad Autónoma de Melilla (1,9 %).

En relación con la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas el número de estudiantes que promocionaron desde el último ciclo de Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria fue superior al 95,0 %, tanto en los centros privados como en los centros públicos. Las diferencias entre los porcentajes de promoción fueron reducidas en la mayoría de las Comunidades y Ciudades Autónomas, siendo los porcentajes de los alumnos y alumnas que promocionaron para el conjunto del Estado un 98,0 % en los centros públicos, un 98,4 % para los centros privados concertados y un 99,3 % para los centros privados que no tenían la enseñanza concertada (ver **figura D2.2**).

D2.2. Educación Secundaria

El número total de estudiantes que en 2018 obtuvieron el graduado en Educación Secundaria Obligatoria fue de 394.552, de los cuales 357.255 (90,5 %) lo hicieron a través de la promoción de cuarto curso de ESO y 37.297 (9,5 %) por medio de la Educación Secundaria para Personas Adultas. La desagregación por sexo indica que en 2018 el 48,0 % de los graduados fueron hombres y el 52,0 % mujeres.

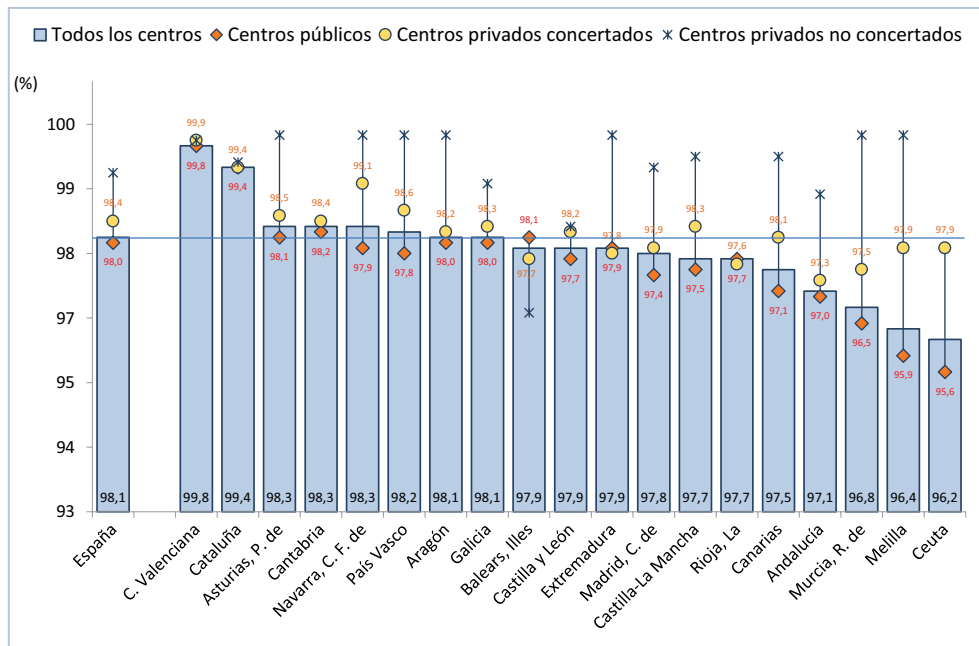
La graduación por la finalización del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria

En la **figura D2.8** se muestran, ordenadas de mayor a menor, las Comunidades y Ciudades Autónomas según las tasas brutas de población⁵³ que finalizó la Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2017-2018 y que estaba en condiciones, por tanto, de continuar los estudios de educación secundaria superior –Bachillerato o Enseñanzas Profesionales de Grado Medio–. Para el conjunto de España la tasa fue del 77,8 %. En las Comunidades Autónomas las tasas brutas oscilaron entre el 86,0 del País Vasco y el 69,5 de Illes Balears, lo que supuso una diferencia máxima entre las Comunidades de 16,5 puntos porcentuales. Las tasas para las Ciudades Autónomas fueron de un 57,1 % para Melilla y de un 54,9 % para Ceuta. Asimismo, en la citada figura se observa que las mujeres presentaron mejores resultados que los hombres en este indicador en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas. En el conjunto del territorio nacional existió una diferencia a favor

53. La tasa bruta de población que finaliza los estudios de Educación Secundaria Obligatoria se obtiene como la relación porcentual entre el alumnado que termina el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, independientemente de su edad, y la población de 15 años, que es la «edad teórica» de comienzo del cuarto y último curso de esta enseñanza. Se debe tener en cuenta que el rango de edades de los alumnos que finalizan los estudios de Educación Secundaria es amplio, y comprende desde los 15 a los 18 años.

A
B
C
D
E
F

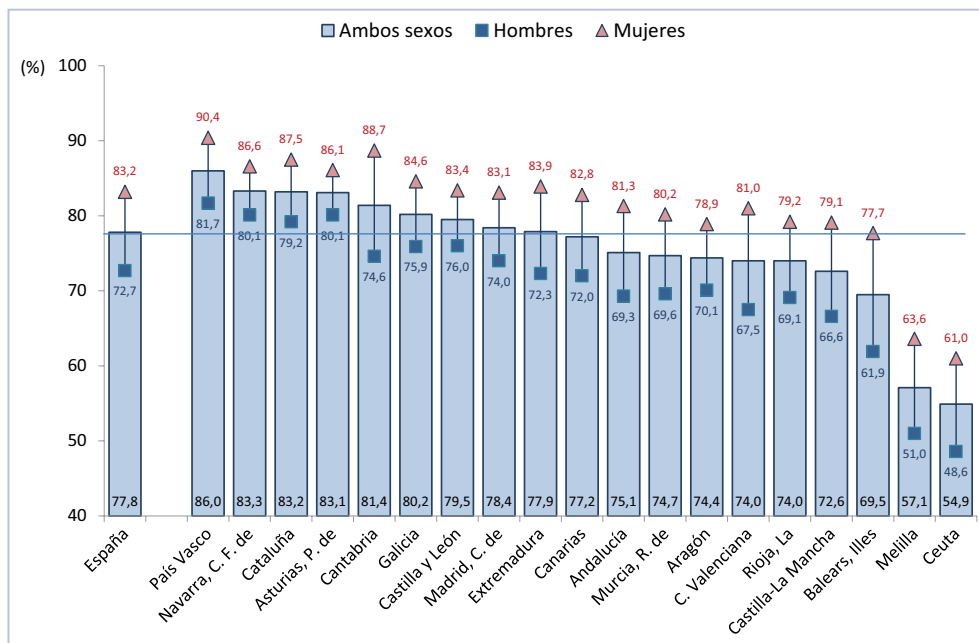
Figura D2.2
Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria respecto al número de estudiantes evaluados, según el tipo de centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d202.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.8
Tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la finalización de cuarto de ESO, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d208.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

de las mujeres de 10,5 puntos porcentuales. En todas las Comunidades las tasas de las mujeres superaron el 75 %. En las Ciudades Autónomas las tasas brutas para las mujeres fueron de un 63,6 % en Melilla y un 61,0 % en Ceuta. En el caso de los hombres solo en seis Comunidades las tasas fueron superiores al 75 %: Galicia (75,9 %), Castilla y León (76,0 %), Cataluña (79,2 %), Asturias (80,1 %), Navarra (80,1) y País Vasco (81,7 %).

La graduación en Educación Secundaria para Personas Adultas

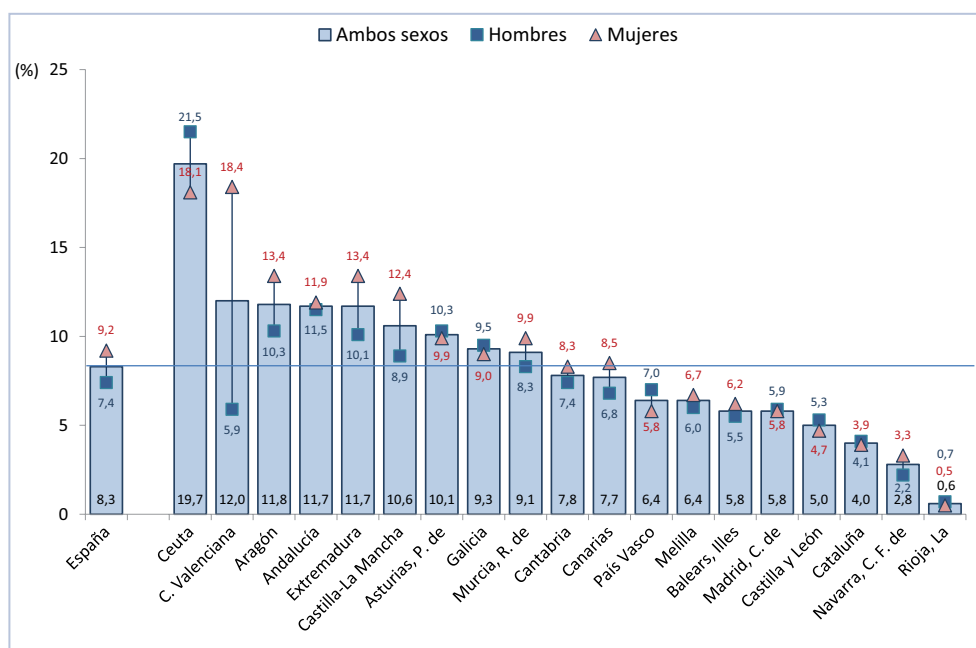
En la **figura D2.9** aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que en el curso 2017-2018 obtuvo el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la Educación Secundaria para Personas Adultas. Se trata, en este caso, de la relación porcentual entre el alumnado que finaliza estos estudios –cualquiera que sea su edad– y la población de 18 años, que es la edad teórica del comienzo del último curso de estos estudios. En dicha figura se aprecia una contribución sustantiva a la graduación en Educación Secundaria Obligatoria por esta vía. Este tipo de datos indica, por su magnitud relativa, el valor potencial de esta forma de escolarización a la hora de concebir las políticas que facilitan a los Ciudadanos acceder a esta graduación, indispensable para la mayor parte de los asuntos relacionados con el mundo laboral, la continuación de la formación posterior (o el abandono temprano) o el ejercicio de la ciudadanía.

Ceuta presentó el porcentaje más alto, un 19,7 % y se situó 11,4 puntos porcentuales por encima del valor correspondiente al conjunto del territorio nacional (8,3 %). Hubo cuatro Comunidades Autónomas cuyas cifras se situaron en un 5 % o menos –Castilla y León (5,0 %), Cataluña (4,0 %), Navarra (2,8) y La Rioja (0,6 %)–; y otras cuatro superaron el 11 %: Extremadura (11,7 %), Andalucía (11,7 %), Aragón (11,8 %) y la Comunitat Valenciana (12,0 %).

Cuando se analizan las tasas entre hombres y mujeres no existe un patrón común. Al considerar las cifras de los hombres, la media de España fue de un 7,4 % y Ceuta presentó la tasa más elevada (21,5 %). Respecto a las mujeres, la tasa a nivel nacional fue del 9,2 % y la tasa más elevada la obtuvo la Comunitat Valenciana (18,4 %).

Figura D2.9

Tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de la Educación Secundaria para Personas Adultas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d209.xlsx>

Nota: Se considera el alumnado que obtiene el título en el régimen presencial y a distancia de Educación Secundaria para Adultos y a través de las pruebas libres.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La evolución de los resultados

La **figura D2.11** refleja la evolución de las tasas brutas de graduados en Educación Secundaria Obligatoria, desde el curso 2009-2010 al 2017-2018, de cada una de las tres vías antes consideradas: enseñanzas ordinarias de ESO, Educación Secundaria para Personas Adultas y superación de los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Estas tres tasas no se pueden acumular, ya que las edades teóricas de la población a la que se hace referencia en cada caso son diferentes (16 años para las enseñanzas ordinarias, 17 años para los PCPI y 18 años para las enseñanzas para adultos).

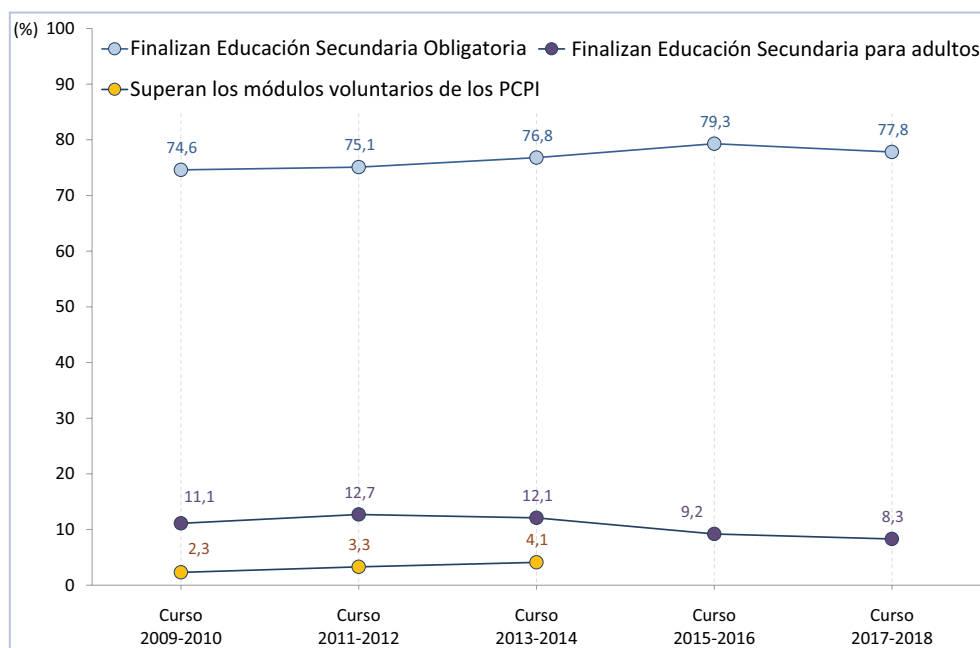
Considerando únicamente el alumnado que finaliza las enseñanzas ordinarias de Educación Secundaria Obligatoria, se observa que, con respecto a la población de 16 años, el porcentaje de estudiantes que se graduó en ESO aumentó hasta un 79,3 % en el curso 2015-2016, pero se produjo una disminución el curso 2017-2018 hasta el 77,8 %.

Revisión del título de Educación Secundaria Obligatoria

En España al final del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria se distingue entre los alumnos y alumnas que obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y aquellos que por calificaciones insuficientes en determinadas materias no lo obtienen; hay que reseñar aquí también aquellos estudiantes que por acumulación de repeticiones de curso no llegan a realizar el cuarto curso de la ESO y, en consecuencia, tampoco obtienen el título.

En los últimos 10 años consiguen el título de ESO por finalizar el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, en promedio, entre el 75 % y el 80 % del alumnado; es decir, entre un 20 % y un 25 % de los alumnos y alumnas que finalizan cada año el cuarto curso de la ESO no obtiene el título y, en consecuencia, no pueden acceder a la educación secundaria alta (bachilleratos o ciclos formativos) (ver **figura D2.11**).

Figura D2.11
Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según las enseñanzas. Cursos 2009-2010 a 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d211.xlsx> >

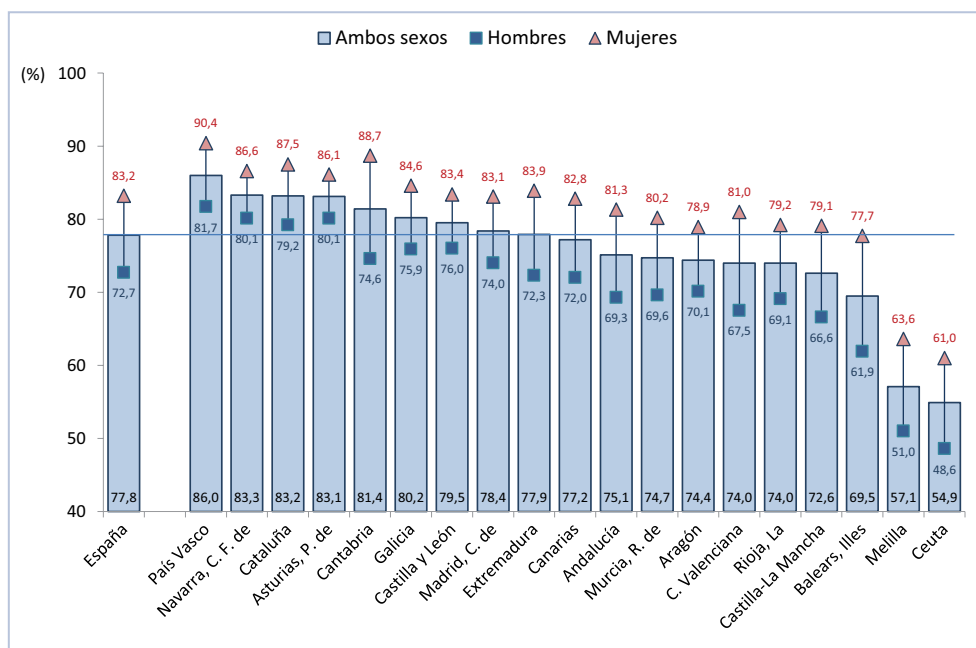
1. Incluye las modalidades presencial, a distancia y pruebas libres.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Este promedio español es el resultado de los diferentes rendimientos de los estudiantes en las Comunidades y Ciudades Autónomas y que se presentan en la **figura D2.12** para el curso 2017-2018. Un 90,4 % de las alumnas obtienen el título en el País Vasco, y un 61,0 % en Ceuta. Las cifras de los alumnos oscilan entre el 81,7 % en el País Vasco y el 48,6% en Ceuta.

Figura D2.12

Tasa bruta de población que finaliza los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d212.xlsx> >

Notas: Para el cálculo de las tasas se han utilizado las Cifras de Población del INE a 1 de enero 2018.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Conviene señalar que la singularidad del título español no responde a una decisión reciente sino al mantenimiento de una tradición académica que se remonta a la división histórica entre una educación primaria, básica para todo el alumnado desde el nacimiento del sistema educativo español, y una educación secundaria (bachilleratos) que exigía una prueba de ingreso hasta la Ley General de 1970. En esta Ley se extendió la educación primaria básica (Educación General Básica-EGB) de modo efectivo hasta los 14 años y se estableció un título que certificaba el éxito en esta etapa, si se superaban las materias correspondientes. Este Título de EGB daba acceso al Bachillerato (unificado y polivalente). A los estudiantes que debido a su rendimiento académico no obtenían el título se les entregaba una certificación de estudios que les permitía la incorporación al mundo laboral o el acceso a una nueva educación formal: la formación profesional.

En 1990 se aprobó con la LOGSE la Educación Secundaria Obligatoria para todo el alumnado hasta los 16 años, que eliminaba la doble vía formativa Bachillerato/Formación Profesional entre los 14 y los 16 años, y trasladó al final de la ESO el título de la EGB. Ahora bien, para acceder a las dos vías posteriores (Bachillerato y ciclos formativos de Formación Profesional) se exigió el nuevo título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, es decir, el éxito académico en la ESO a todo el alumnado para poder acceder a ambas vías formativas. Los alumnos y alumnas que no alcanzan dicho éxito académico no tienen desde entonces otra opción que la de acceder al mundo laboral sin otra certificación o cualificación que las calificaciones en los distintos cursos completados y materias superadas o no superadas.

Es cierto que en los años noventa del pasado siglo este «título selectivo» no era muy diferente a otras certificaciones de países de nuestro entorno, en general de tradición educativa más napoleónica que anglosajona. Pero la mayoría de esos otros países (Alemania, Francia, Italia, Reino Unido, Portugal, Países Bajos, Suecia...) han ido modificando esta situación, adaptando las posibilidades educativas de todos sus

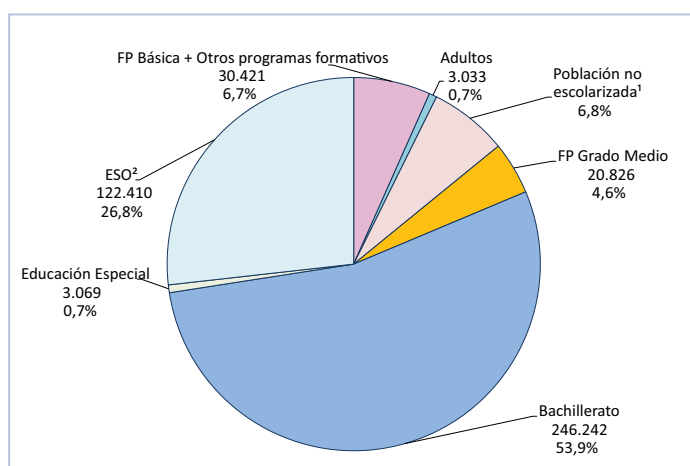
jóvenes bien a la ambición de educación universal (y obligatoria) para todos hasta los 18 años (países anglosajones –Inglaterra en Reino Unido– Francia y Portugal), o bien al objetivo de la Unión Europea de reducción del abandono temprano de la educación, que formulado en positivo no es otro que la aspiración de que más del 90 % de los jóvenes continúen formándose y alcancen una titulación CINE 3. En la práctica, en estos países se ha caminado hacia una situación en la que se certifican aprendizajes, bien mediante las calificaciones obtenidas por el alumnado en las materias de los cursos finales de secundaria, bien con ejercicios finales que dan lugar a diplomas o certificados. Todos los estudiantes tienen certificación de lo realizado y todas las certificaciones ofrecen solución de continuidad en alguna de las diferentes vías formativas ofrecidas en la secundaria alta.

España no ha participado de este proceso, de modo que el título de la ESO representa hoy una certificación singular en comparación con las de estos países, certificación que supone una barrera educativa para aquellos alumnos y alumnas que no obtienen el título de la ESO. Plantear un proceso similar al descrito en estos países exigiría incorporar a todos los estudiantes, con sus respectivas calificaciones, suficientes o no, a un «título-certificación» al final de la ESO, que diera cuenta de dichas calificaciones y habilitara el acceso a todo el alumnado a distintas vías formativas, las actualmente existentes y una tercera, como existe en estos países.

D2.3. La Formación Profesional Básica

En 2018, 18.414 estudiantes finalizaron algún ciclo de Formación Profesional Básica, de los que 13.615 (el 73,9 %) estudiaron en centros públicos, 4.706 (el 25,6 %) en centros privados concertados y 93 (el 0,5 %) en centros privados no concertados. Además, 12.847 fueron hombres, lo que supuso el 69,8 % de los titulados. De este alumnado, se superó el umbral del 10 % en la familias de Administración y Gestión (19,0 %), Informática y Comunicaciones (15,8 %) y Electricidad y Electrónica (13,3 %). Entre las mujeres, las familias con mayor porcentaje fueron: Administración y Gestión (33,4 %), Imagen Personal (21,4 %), Hostelería y Turismo (12,6%) y Comercio y Marketing (11,7 %). Con relación a los hombres, el mayor número se dio en las familias de Informática y Comunicaciones (18,6 %), Electricidad y Electrónica (18,5 %), Transporte y Mantenimiento de vehículos (13,0 %) y Administración y Gestión (12,7 %).

Figura D2.16
Distribución porcentual de la población de 16 años según los estudios que cursa. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d216.xlsx> >

1. El porcentaje de población no escolarizada se calcula a partir de la diferencia entre el alumnado matriculado en los diferentes programas y la cifra de población de 16 años según los datos del INE a 1 de enero de 2018.

2. Respecto al alumnado matriculado en la ESO, se encontraban todavía en los cursos de 1.º a 3.º de ESO 38.815 estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

D2.4. La transición a la educación secundaria superior

En el conjunto de España y en las Comunidades y Ciudades Autónomas

En el sistema educativo español la edad de 16 años marca la edad teórica de inicio de la educación secundaria superior –Bachillerato o enseñanzas de carácter profesional de Grado Medio–. Es decir, a partir de esa edad se inicia la transición a las enseñanzas postobligatorias.

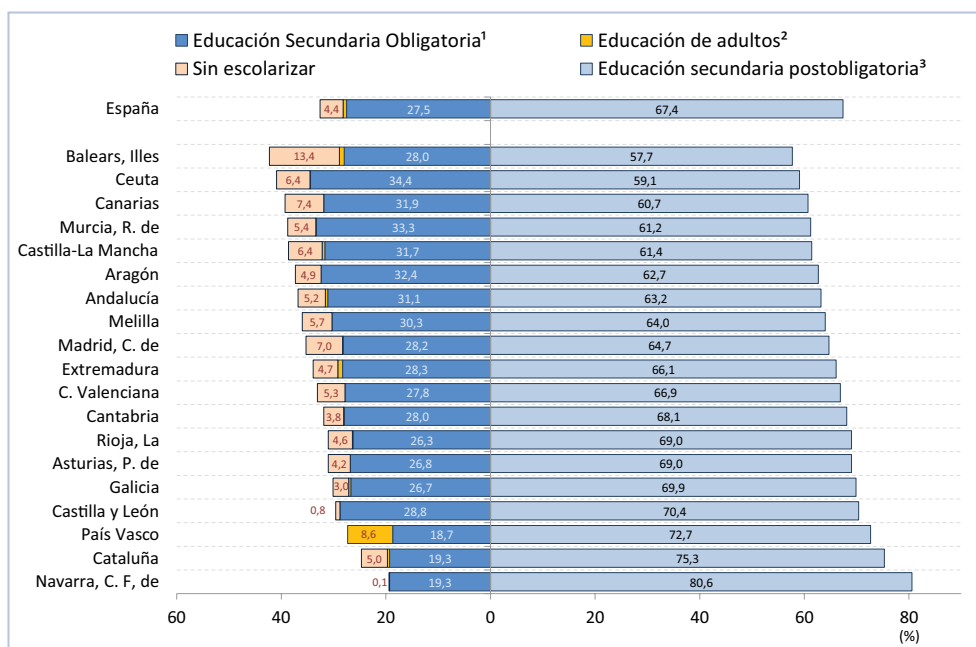
Según se muestra en la **figura D2.16**, en el curso 2017-2018 el 53,9 % de la población de 16 años estudiaba Bachillerato, mientras que solo el 4,6 % cursaba a esa edad estudios de formación profesional. En 2018, cerca de un tercio de los estudiantes de 16 años que cursaban estudios conducentes al título de la ESO, no pudo superar dichos estudios. Es imprescindible hacer un esfuerzo inversor para dar la oportunidad de acceder a una de las vías señaladas a ese tercio de alumnos y alumnas, lo cual exige mejorar la oferta de formación profesional en sus distintos niveles.

Asimismo, para estudiar estas transiciones se utilizan las tasas netas de escolarización de 15 a 24 años por niveles de enseñanza. Dichas tasas facilitan el seguimiento de las transiciones de los alumnos desde la Educación Secundaria Obligatoria, primero a la educación secundaria superior (Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio) y, posteriormente, a la educación terciaria o superior (enseñanzas universitarias, Enseñanzas Artísticas Superiores, Formación Profesional de Grado Superior, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior y las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior).

En la **figura D2.17** se puede apreciar que a los 16 años⁵⁴, edad teórica de inicio de la etapa de educación secundaria postobligatoria –Bachillerato o Enseñanzas Profesionales de Grado Medio–, en el curso 2017-2018 la tasa neta de población que cursaba estudios de Educación Secundaria Obligatoria todavía era del 27,5 %, mientras que la tasa de la que estaba escolarizada en primer curso de la educación secundaria postobligatoria era del 67,4 % y la de Educación de Adultos del 0,7 %. En esta figura los diferentes territorios se representan en orden ascendente según la tasa neta de escolarización a los 16 años en educación secundaria postobligatoria. Illes Balears es la Comunidad Autónoma que presentaba una tasa neta de escolarización a los 16 años en educación secundaria postobligatoria más baja, con un valor del 57,7 %; en el extremo opuesto se situaba Navarra, con un porcentaje de población de 16 años matriculada en estudios de educación secundaria superior del 80,6 %.

Además, en la citada figura también se puede apreciar esa parte considerable de la población de 16 años que todavía cursaba estudios de Educación Secundaria Obligatoria, con valores que oscilaban entre el 18,7 % para el País Vasco y el 34,4 % en Ceuta.

Figura D2.17
Tasas netas de escolarización a los 16 años en educación obligatoria y postobligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d217.xlsx> >

1. Incluye Educación Especial.

2. Incluye Educación de Adultos básica y secundaria.

3. Incluye Bachillerato, Formación Profesional Básica, Otros programas formativos de FP, Formación Profesional de Grado Medio, Ciclos Formativos de Grado Medio de Artes Plásticas y Diseño, Grado Medio de Enseñanzas Deportivas, Enseñanzas Profesionales de Música y Danza y nivel avanzado de Idiomas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

54. La edad del alumnado está referida a 1 de enero de 2018.

D2.5. La titulación en Bachillerato

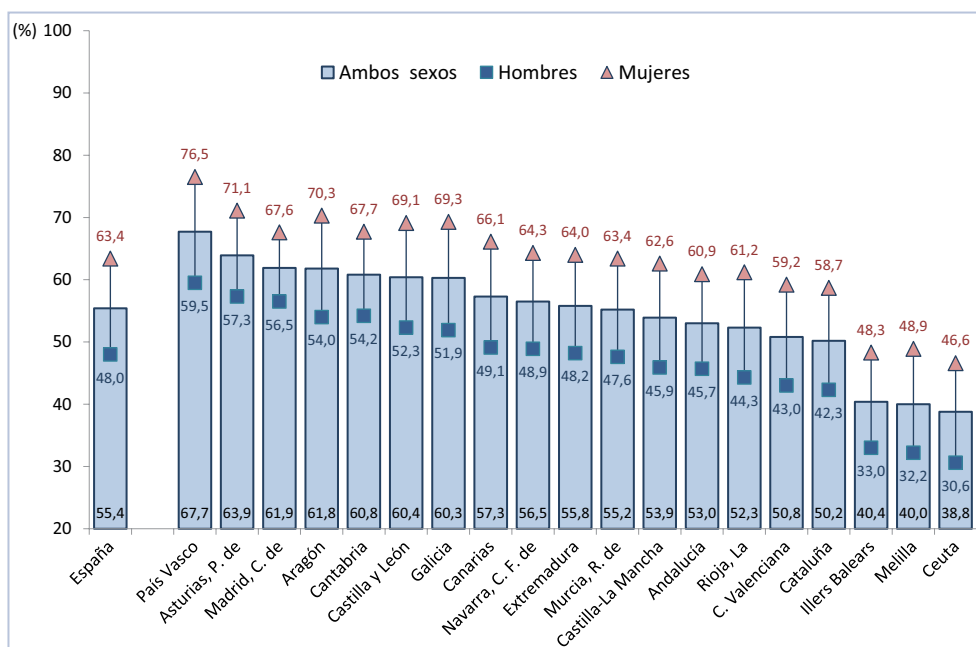
La finalización del Bachillerato

El número de estudiantes que, al término del curso 2017-2018, consiguieron el título de Bachillerato a través de enseñanzas conducentes a obtenerlo fue 253.236. A este número hay que añadirle 226 que titularon a través de las pruebas libres.

La cifra de 253.236 es el resultado de la suma de los titulados en sus diferentes modalidades y regímenes de asistencia (ordinario, para adultos o nocturno y a distancia). El 94,8 % titularon a través del régimen ordinario, por medio de las enseñanzas para personas adultas un 2,6 % y ese mismo porcentaje lo obtuvo mediante la fórmula a distancia. La distribución por modalidad de Bachillerato de los titulados en 2018 fue muy similar tanto en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales como en la de Ciencias, y supuso el 47,6 % y el 47,5 %, respectivamente. La cifra de los titulados en la modalidad de Artes supuso el 4,6 % del total.

Es posible referir los análisis a las tasas brutas de la población que en 2018 obtuvo el título de Bachillerato. Esto es, a la relación porcentual entre los alumnos que finalizan estos estudios –cualquiera que sea su edad– y la población de 17 años, que es la edad teórica del comienzo del segundo curso y último de estos estudios. En la **figura D2.23** aparecen las tasas brutas de las Comunidades y Ciudades Autónomas, ordenadas con arreglo al valor de este indicador. En el conjunto de España en 2018 esa tasa bruta fue del 55,4 %. El valor para las mujeres (63,4 %) fue superior a la de los hombres (48,0 %), con una diferencia de 15,4 puntos porcentuales.

Figura D2.23
Tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas.
Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d223.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La evolución de los resultados

En la **figura D2.25**, que refleja la evolución de las tasas brutas de estudiantes titulados en Bachillerato entre los cursos 2009-2010 y 2017-2018 según el sexo, se aprecia un incremento progresivo de las tasas brutas de la población que consiguió el título de Bachiller hasta el curso 2015-2016 en que empezó a decrecer. Al comparar los valores registrados en el curso 2009-2010 con los recogidos en el curso 2017-2018, se observa que dicha tasa experimentó un incremento en hombres y mujeres de 7,7 y 8,8 puntos respectivamente.

D2.6. La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional

La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Medio

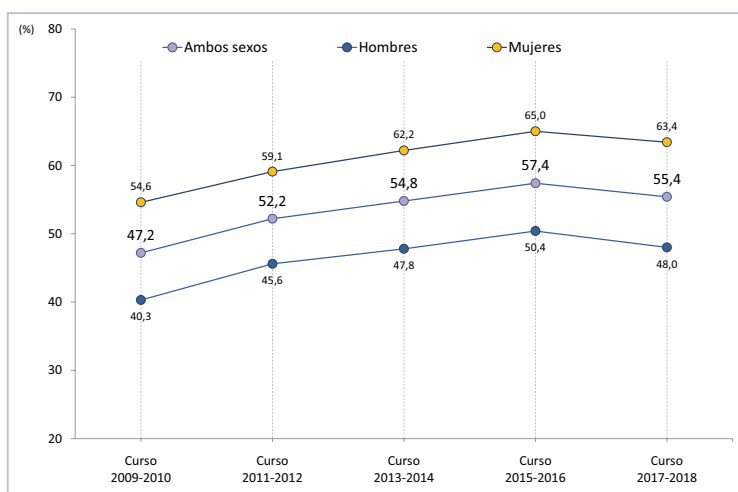
En el curso 2017-2018, el alumnado que terminó alguna de las diferentes Enseñanzas Profesionales de Grado Medio conducentes a la obtención del título de Técnico fue de 103.705, de los que 47.949 (46,2 %) fueron mujeres. En cuanto a la distribución por la titularidad del centro, 70.425 alumnas y alumnos (el 67,9 %) lo hicieron en centros públicos y 33.280 (el 32,1 % restante) en centros de titularidad privada. En relación con el tipo de enseñanzas, 99.525 estudiantes (el 95,9 % de los titulados) finalizaron los estudios conducentes al título de Técnico en Formación Profesional, 720 (el 0,7 %) al título de Técnico en Artes Plásticas y Diseño y 3.460 (el 3,3 %) al de Técnico en Enseñanzas Deportivas.

En todas las enseñanzas el porcentaje de alumnos que estudiaron en la enseñanza pública fue superior al que lo hizo en la enseñanza privada, excepto en las Enseñanzas Deportivas, donde la enseñanza privada alcanzó la cifra del 67,0 % de los estudiantes.

En la **figura D2.26** aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que, en 2018, obtuvieron el título de Técnico en cualquiera de las enseñanzas profesionales. Como en casos anteriores, la tasa bruta es la relación porcentual entre el total de los estudiantes –independientemente de cuál sea su edad– que finalizan Ciclos Formativos de Grado Medio (Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño, y Enseñanzas Deportivas) y la población de 17 años, que es la edad teórica del comienzo del segundo curso y último de estos estudios.

En el conjunto de España, dicha tasa bruta correspondiente a 2018 fue del 23,6 % para los hombres y del 21,7 % para las mujeres. Se aprecia un comportamiento muy diferenciado entre las Comunidades Autónomas, en cuanto a los valores de la tasa bruta de población que finalizó las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico en 2018. La mayoría de las Comunidades lograron una tasa superior al 20 %, destacando las Comunidades Autónomas de Galicia (27,6 %), Cantabria (27,3 %) y Asturias (26,9 %) con tasas superiores al 26 %. En el otro extremo se encuentran la Ciudad Autónoma de Melilla (14,4 %) y la Comunidad de Madrid (17,7 %) seguidas de la Región de Murcia (19,4 %) e Illes Balears (19,5 %), cuyas tasas no alcanzaron el 20 %. Conviene señalar que, en la determinación de los valores de dicha tasa, no solo influyen los niveles de rendimiento, sino también el reparto del alumnado entre el Bachillerato y las Enseñanzas Profesionales de Grado Medio, propio de cada Comunidad Autónoma, toda vez que ambos indicadores comparten en su definición un denominador común: la población de 17 años.

Figura D2.25
Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2009-2010 a 2017-2018

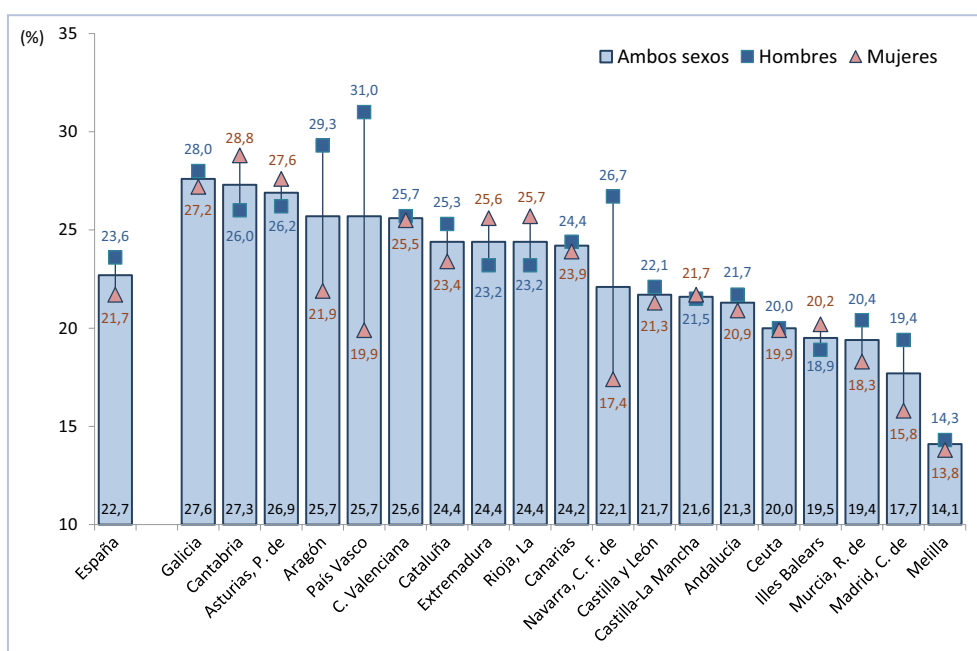


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d225.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.



Figura D2.26
Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d226.xlsx> >

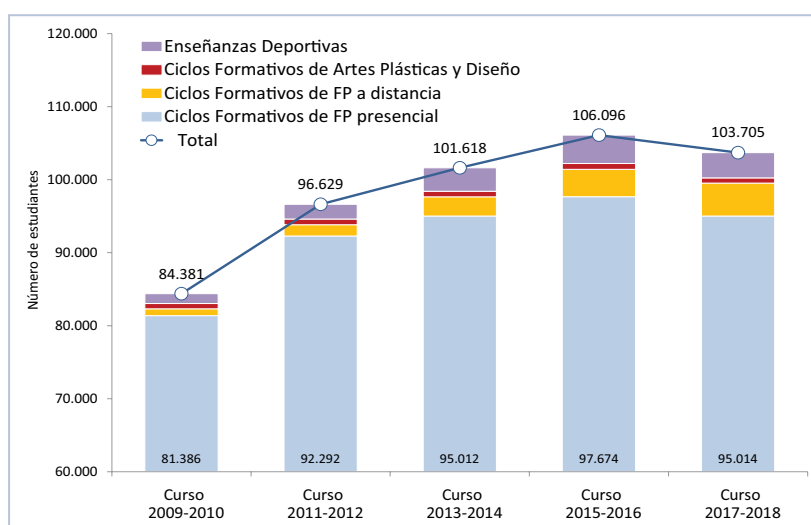
Nota: Se considera el alumnado graduado en Ciclos Formativos de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño y en Enseñanzas Deportivas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La evolución de los resultados

En la **figura D2.28** se muestra la evolución del número de estudiantes que finalizó los estudios de Ciclos Formativos de Grado Medio desde el curso 2009-2010 hasta el curso 2017-2018. La variación del número total de titulados en estas enseñanzas durante el periodo considerado fue de +22,9%. Excepto en los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño, en el resto de enseñanzas se experimentó crecimiento: en los Ciclos Formativos de Formación Profesional presenciales un 16,7%; en las Enseñanzas Deportivas, aumentaron los titulados un 156,7%; y finalmente, en los Ciclos Formativos de Grado Medio a distancia, aumentaron los titulados un 390,3% respecto del curso 2009-2010, dato que vuelve a poner de relieve la importancia de la formación mediante las nuevas tecnologías.

Figura D2.28
Evolución del número de estudiantes que finaliza los estudios de Ciclos Formativos de enseñanzas profesionales de Grado Medio en España. Cursos 2009-2010 a 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d228.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

D2.7. La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional

La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Superior

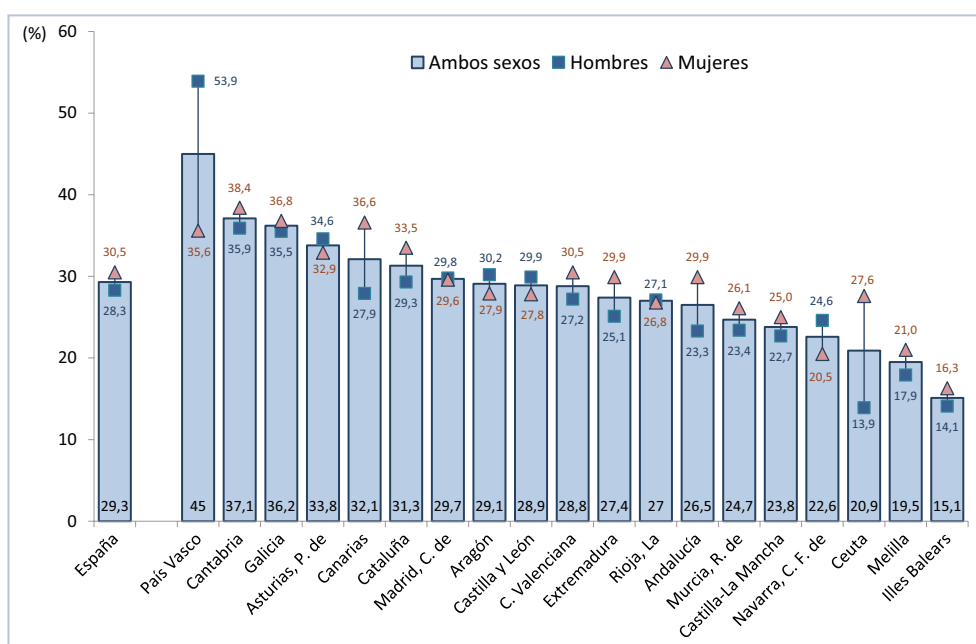
A continuación se presenta el alumnado que finalizó, en el curso 2017-2018, los estudios correspondientes a las Enseñanzas Profesionales de Grado Superior para la obtención del título de Técnico Superior: de régimen general Ciclos Formativos de Formación Profesional, tanto en régimen presencial como a distancia; y de régimen especial, Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas. El número total de estudiantes que culminaron con éxito estos estudios fue de 129.198 alumnas y alumnos, 12.230 más que en el curso 2016-2017, y con un número muy similar de alumnado de ambos sexos. Del número total de titulados, el 96,9 % (125.141 estudiantes) obtuvieron el Título de Técnico Superior en Formación Profesional, el 2,7 % (3.550) obtuvieron el Título de Técnico Superior en Artes Plásticas y Diseño, y el 0,4 % restante (507) el de Técnico Superior en Enseñanzas Deportivas. Asimismo, de los 135.172 alumnos matriculados en Ciclos Formativos de Formación Profesional en modo presencial y con opción a titular, terminaron 118.027 (87,3 %).

En cuanto a la distribución por la titularidad del centro de este alumnado, asistieron a centros públicos 88.635 (68,6 %) y a centros privados 40.563 (31,4 %). En todas las enseñanzas el porcentaje de alumnos que estudiaron en la enseñanza pública es superior a los que lo hicieron en la privada, excepto en las Enseñanzas Deportivas, donde el 73,3 % de los alumnos pertenecían a la enseñanza privada.

En la **figura D2.30** aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que en 2018 obtuvieron el título de Técnico Superior, (relación porcentual entre el total de los alumnos que, independientemente de su edad, finalizaron los Ciclos Formativos de Grado Superior – Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas– y la población de 19 años, que es la edad teórica del comienzo del último curso de estos estudios). En el conjunto del territorio nacional, el valor de la tasa bruta de mujeres que titularon fue del 30,5 % y la de los hombres del 28,3 %.

Figura D2.30

Tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d230.xlsx> >

Nota: Se considera el alumnado graduado en Ciclos Formativos de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño y en Enseñanzas Deportivas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Esto supuso una diferencia de 2,2 puntos a favor de las mujeres en estos estudios. Las Comunidades Autónomas en las que las tasas brutas para las mujeres se mantuvieron por debajo de las de los hombres fueron en el País Vasco, Asturias, Madrid, Aragón, Castilla y León, La Rioja y Navarra.

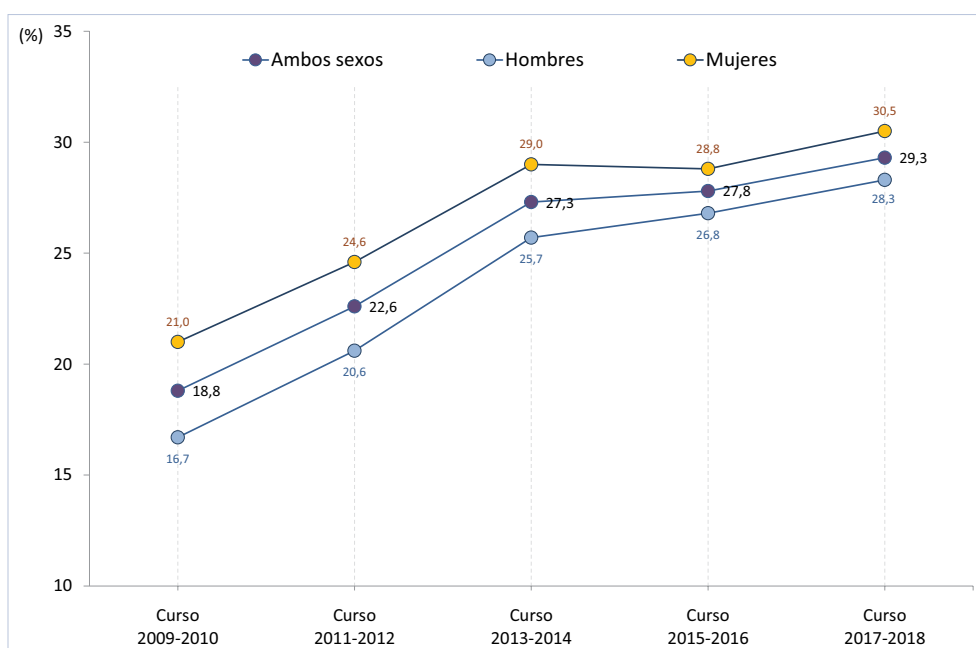
Se aprecia una vez más un comportamiento muy diferente entre las Comunidades Autónomas en cuanto a los valores de este indicador de titulación. Destacó el País Vasco con una tasa bruta del 45,0 % seguida de las Comunidades Autónomas que obtuvieron una tasa superior al 30 %: Cantabria (37,1 %) y Galicia (36,2 %), Asturias (33,8 %), Canarias (32,1 %) y Cataluña (31,3 %); únicamente en Melilla (19,5 %) e Illes Balears (15,1 %) el valor de dicha tasa bruta no alcanzó el 20 %.

La evolución de los resultados

En la **figura D2.33** se refleja la evolución desde el curso 2009-2010 al curso 2017-2018, referida, en este caso, a la tasa bruta de la población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior, desagregada según la variable sexo. Dicha tasa bruta tuvo una evolución creciente hasta el curso 2014-2015; luego experimentó un cambio de tendencia a la baja en los cursos 2015-2016 y 2016-2017 para volver a incrementarse en el curso 2017-2018 (+10,5 puntos respecto a 2009-2010).

Las ligeras diferencias entre las tasas de hombres y de mujeres, favorable a las mujeres, es una característica que, como en otras enseñanzas postobligatorias anteriormente consideradas, se ha ido reduciendo a lo largo del periodo analizado, pasando de una diferencia de 4,3 puntos porcentuales en el curso 2009-2010 a 2,2 puntos en el curso 2017-2018, después de haber pasado por una diferencia máxima en el curso 2010-2011 de 4,7 puntos. Estos datos de evolución apuntan a un incremento en los últimos años de la población joven española que sigue la enseñanza superior profesional orientada al empleo. Hay que resaltar, no obstante, que la diferencia entre las tasas brutas en el curso escolar 2016-2017 de las enseñanzas profesionales superiores (CINE 5), que fue de un 29,3 %, y de las enseñanzas académicas (CINE 6), que resultó ser de un 43,2 %, fue todavía notable.

Figura D2.33
Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico Superior en España, según el sexo. Cursos 2009-2010 a 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d233.xlsx> >

Nota: Se considera el alumnado graduado en Ciclos Formativos de Formación Profesional, de Artes Plásticas y Diseño y en Enseñanzas Deportivas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

D2.8. La finalización de estudios en Enseñanzas de Régimen Especial

Las Enseñanzas de Régimen Especial comprenden las Enseñanzas Artísticas, las Enseñanzas de Idiomas y las Enseñanzas Deportivas. En este epígrafe se analiza la finalización de estudios en las Enseñanzas Artísticas y del logro del nivel avanzado de un idioma extranjero. Tanto las Enseñanzas Deportivas como los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño no se abordarán en este epígrafe, por haberse analizado anteriormente como enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico o de Técnico Superior.

Enseñanzas Artísticas

En el curso 2017-2018 finalizaron estudios de Enseñanzas Elementales de Música y Danza 9.151 estudiantes del conjunto del territorio nacional, de los que 8.351 (91,3 %) correspondían a estudios de Música y 800 (8,7 %) a Danza. En cuanto a la distribución por sexo, finalizaron estos estudios 5.566 mujeres (60,8 %) y 3.585 hombres (39,2 %).

Por otro lado, de los 5.142 estudiantes que finalizaron en España las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza, el 91,1 % (4.682 alumnos) cursaban estudios de Música y el 8,9 % (460 alumnos) estudios de Danza. Asimismo, 2.843 estudiantes que finalizaron estas enseñanzas fueron mujeres (el 55,3 %) y 2.299 hombres (el 44,7 %).

En relación a la titularidad del centro, la mayoría de estos estudiantes lo hicieron en centros públicos –7.961 estudiantes (el 87,0 %) de Enseñanzas Elementales y 4.834 estudiantes (el 94,0 %) de Enseñanzas Profesionales–.

Las Comunidades Autónomas que tuvieron más alumnos y alumnas en este tipo de enseñanzas fueron Andalucía, con 3.237 estudiantes en Enseñanzas Artísticas Elementales y 1.255 en Profesionales, y la Comunitat Valenciana con 1.701 en Elementales y 1.164 en Enseñanzas Artísticas Profesionales.

Al igual que en las Enseñanzas Elementales y Profesionales, los estudios de Enseñanzas Artísticas Superiores se realizaron principalmente en centros públicos (el 76,4 %). De los 3.599 alumnas y alumnos que obtuvieron el título de Grado Superior en alguna de las Enseñanzas Artísticas, el 56,0 % cursaban Estudios Superiores de Música, el 30,7 % eran estudiantes de Estudios Superiores de Diseño, el 9,0 % Arte Dramático, el 2,1 % Conservación y Restauración, el 2,0 % estudiaban Estudios Superiores de Danza y el 0,2 % Estudios Superiores de Artes Plásticas. Además, 188 estudiantes finalizaron los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas.

Enseñanzas de nivel avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas

Por lo que respecta a las enseñanzas de idiomas, el número de estudiantes que finalizaron el Nivel Avanzado en las distintas Escuelas Oficiales de Idiomas durante el curso 2017-2018 fue de 36.654, de los que 23.531 fueron mujeres y 13.123 hombres. Respecto a los idiomas destacó inglés con el 70,7 % de los estudiantes que obtuvieron el certificado de Nivel Avanzado, seguido de francés (9,4 %), euskera (5,2 %), alemán (3,5 %) e italiano (3,2 %).

D2.9. Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)

Una visión en conjunto de los resultados

En 2019 se presentaron 279.616 personas a la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad en el conjunto de las Universidades españolas, de las que aprobaron un 88,3 %. Se presentaron 3.106 estudiantes más que el año anterior manteniéndose prácticamente el mismo porcentaje de aprobados (de un 88,2 % en 2018 a un 88,3 % en 2019). El 57,0 % de los alumnos presentados eran mujeres, que obtuvieron un 88,5 % de aprobados, y del 43,0 % que representaba a los varones, logró el aprobado un 88,0 %.

En las pruebas genéricas de acceso a la Universidad, aprobó el 92,9 % de los 221.408 estudiantes que se presentaron a la convocatoria ordinaria (205.780 aprobados). En la convocatoria extraordinaria, de los 40.200 presentados aprobó el 76,7 % (30.840 aprobados). Entre las dos convocatorias aprobaron 236.620 estudiantes que, en términos relativos, representan el 90,4 % del alumnado presentado.

Pruebas genéricas de acceso a la Universidad

Resultados por tipo de matrícula

A las pruebas genéricas de acceso a la Universidad de 2019 acudieron 261.608 estudiantes, de los que 203.468 (77,8 %) se presentaron a la fase general y a la fase específica con un resultado de 93,3 % de aprobados: en la convocatoria de junio aprobó el 95,5 % de los 179.372 alumnos presentados y, de los 24.096 alumnos que se presentaron en la convocatoria extraordinaria, aprobó el 76,6 %.

Al considerar la distribución porcentual de los estudiantes (de Bachillerato y Formación Profesional) que superaron las pruebas generales teniendo en cuenta el centro de procedencia, se observa que el 65,9 % procedía de centros públicos, el 21,0 % de centros privados concertados, el 10,5 % de centros privados no concertados y, por último, para el 2,6 % del alumnado restante no hay constancia de la naturaleza del centro de secundaria de procedencia (ver figura D2.36 del INFORME).

Resultados por Comunidades Autónomas^{55, 56}

En el año 2019 las Comunidades Autónomas que presentaron el porcentaje más alto de alumnas y alumnos aprobados respecto a los presentados en las pruebas genéricas de acceso a la Universidad fueron el País Vasco (96,0 %), Navarra (94,8 %), Aragón (94,7 %) y La Rioja (93,6 %). La UNED (81,0 %),

Illes Balears y Galicia (86,1 % ambas) y el Principado de Asturias (87,2 %) obtuvieron los menores porcentajes de aprobados. Por lo que se refiere al sexo del estudiante, en el cómputo general no se aprecian diferencias estadísticamente significativas. En España aprobó un 90,5 % de hombres y un 90,4 % de mujeres, lo que supuso una diferencia de 0,1 puntos porcentuales. Como casos más destacables en los que la diferencia fue superior a un punto porcentual, encontramos, con un valor más elevado en los hombres, a Principado de Asturias (2,2) y Extremadura (2,0). En el caso contrario estuvieron la UNED (3,0) y Cantabria (2,5), quienes presentaron una diferencia favorable a las mujeres.

La evolución de los resultados

La **figura D2.40** muestra la evolución del número de estudiantes aprobados, según el sexo, en las pruebas generales de acceso a la Universidad en España, entre 2011 y 2019. En ella se aprecia una tendencia creciente a lo largo del periodo salvo en año 2017 en el que se produce una caída, siendo entre el año 2017 y el año 2018 cuando se produjo el mayor incremento. La tendencia es creciente tanto en el caso de los varones como en el de las mujeres.

En la **figura D2.41** se representa la evolución del porcentaje de aprobados con respecto al número de estudiantes presentados⁵⁷ desde el año 2011. En el periodo considerado el porcentaje de aprobados de ambos sexos descendió hasta 2012, año en que se produjo un cambio de tendencia, tanto para los hombres como para las mujeres. A partir de 2016 se aprecia un notable descenso: el porcentaje de aprobados en 2016 fue de 91,2 % frente al 90,4 % del año 2019, una disminución de 0,8 puntos en el conjunto de la población, siendo este decremento ligeramente mayor entre los hombres (0,9 puntos) que entre las mujeres (0,7 puntos).

Esta variación tan acusada en la serie en estos últimos años debe ser contemplada desde la perspectiva de las modificaciones que en materia de configuración y aplicación de las pruebas de acceso a la Universidad se han venido promulgando a lo largo de los últimos cursos.

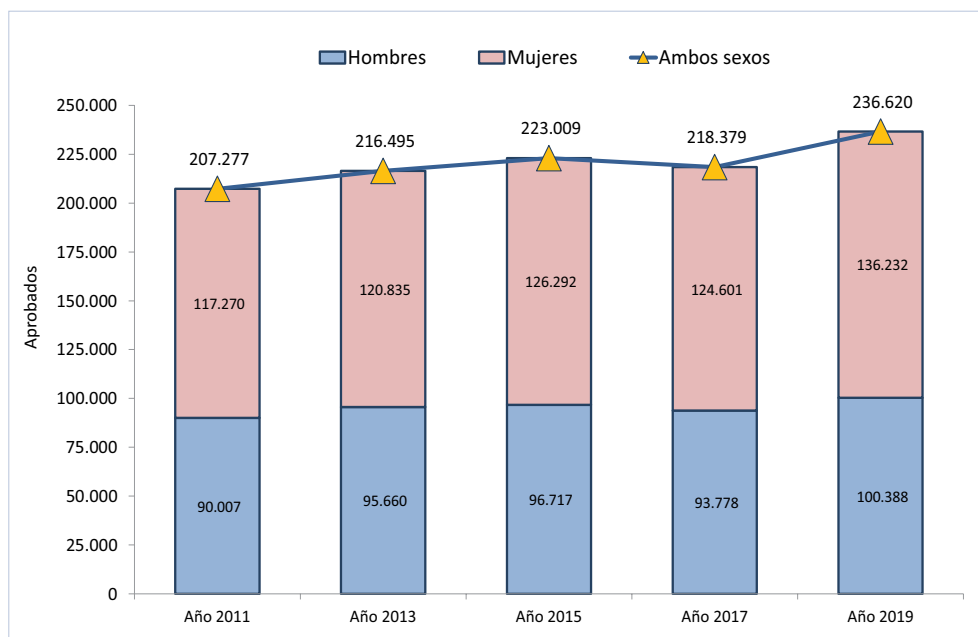
Respecto a las diferencias entre hombres y mujeres, no presentaron diferencias estadísticamente significativas en todo el periodo considerado.

55. Las Ciudades Autónomas dependen de la Universidad de Granada.

56. En todas las Comunidades Autónomas las pruebas de la convocatoria extraordinaria se realizaron en el mes de julio excepto en Andalucía, Aragón, Cataluña y Murcia que se realizaron en el mes de septiembre, y en Navarra que se realizaron en el mes de junio.

57. Hasta el año 2010 la tasa de aprobados se obtenía como el cociente entre la cifra de aprobados y la de matriculados en las pruebas.

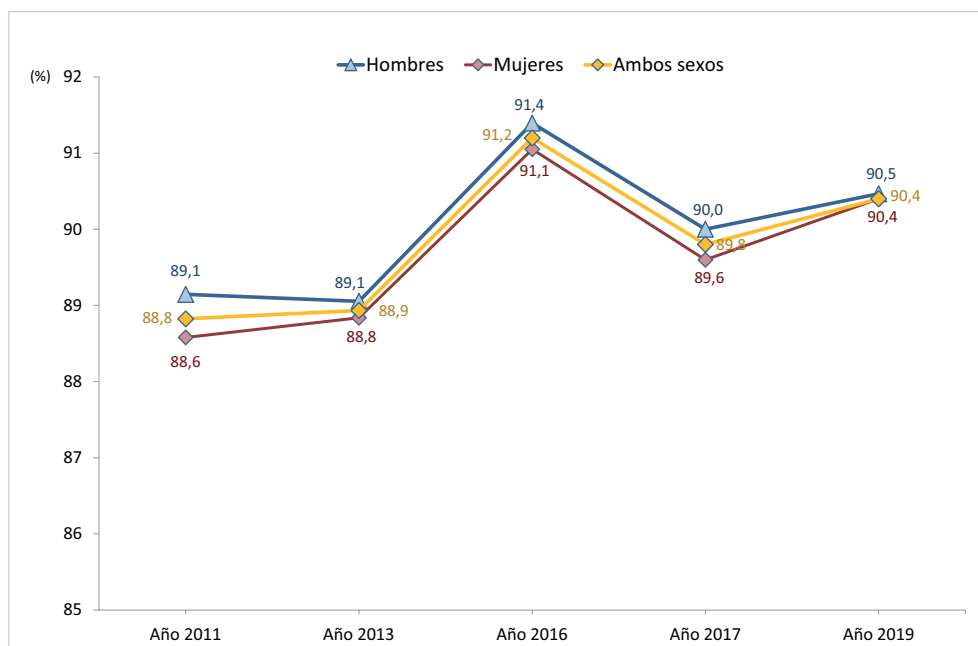
Figura D2.40
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad. Evolución del número de estudiantes aprobados, según el sexo, en España. Años 2011 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d240.xlsx> >

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

Figura D2.41
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad. Evolución del porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, en España. Años 2011 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d241.xlsx> >

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

D3. La evaluación

D3.1. La evaluación del sistema educativo

La LOE establece que la evaluación del sistema educativo tiene como finalidad: contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación; orientar las políticas educativas; aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo; ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas; y proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea. La evaluación del sistema educativo corresponde al Instituto Nacional de Evaluación Educativa y, en el ámbito de sus competencias, a las Administraciones educativas. Además, estipula que los equipos directivos y el profesorado colaboren con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros.

En colaboración con las Administraciones educativas autonómicas, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa:

- elabora planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo y establece estándares metodológicos y científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones educativas;
- coordina la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales con los organismos internacionales correspondientes (OCDE, IEA, Comisión Europea);
- elabora el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuye al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación.

En el marco de sus competencias, las Administraciones educativas pueden elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos que tengan en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone. También estipula que las Administraciones educativas apoyen y faciliten la autoevaluación de los centros educativos.

La LOE determina que, previa consulta a las Comunidades Autónomas, el Gobierno presente anualmente al Congreso de los Diputados un informe sobre los principales indicadores del sistema educativo español, los resultados de las evaluaciones de diagnóstico españolas o internacionales y las recomendaciones planteadas a partir de ellas, así como los aspectos más destacados del informe que sobre el sistema educativo elabora el Consejo Escolar del Estado.

Las evaluaciones que se realizaron al alumnado en el curso 2018-2019 dejaron de tener los efectos que establecían los artículos de la LOE en la redacción implantada por la LOMCE. Estas evaluaciones se aplicaron en 6.º de Primaria y 4.º de ESO y se llevaron a cabo por parte de las Administraciones educativas en sus respectivos ámbitos territoriales, debiendo ser aplicadas y calificadas por profesorado del sistema educativo español externo al centro. Las pruebas tuvieron un carácter muestral, diagnóstico y sin efectos académicos.

D3.2. Indicadores educativos

Sistema estatal de indicadores de la educación

El objetivo principal del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación es proporcionar información relevante sobre el sistema educativo a las Administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los agentes implicados en el proceso educativo (familias, alumnado, profesorado y otros profesionales y entidades), así como a los ciudadanos en general, tratando de evaluar el grado de eficacia y de eficiencia de dicho sistema y de orientar la toma de decisiones.

La edición de 2019 está formada por 17 indicadores que se distribuyen de la siguiente manera: «Escolarización y entorno educativo» compuesto por 9 indicadores, «Financiación educativa» integrado por 2 indicadores y «Resultados educativos» constituido por 6 indicadores. A su vez, y con el fin de profundizar en el análisis, muchos de estos indicadores se han dividido en subindicadores. La información que se presenta corresponde preferentemente a los niveles estatal y autonómico, complementada para ciertos indicadores con datos de países de la Unión Europea y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), lo cual permite situar la información en el contexto internacional.

Las diferentes ediciones del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, así como mapas de navegación individualizados por indicador y por edición, se pueden encontrar en la página web del INEE⁵⁸.

El sistema de indicadores de la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publica anualmente una extensa recopilación de estadísticas e indicadores de los sistemas educativos de los 35 estados que la componen, además de otros países asociados. La publicación, denominada *Education at a Glance*, en español *Panorama de la Educación*, analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía. En esta ocasión, el tema principal de la publicación es la Educación Terciaria, que aparece más desarrollada en los indicadores que lo permiten.

La información que ofrece *Education at a Glance 2019* es similar, en cuanto a naturaleza y estructura, a la del año anterior, aunque con datos actualizados que corresponden, salvo excepciones, al periodo comprendido entre 2016 y 2019. Los datos procedentes de la Encuesta Europea de Población Activa (*European Union Labour Force Survey*) corresponden a 2018.

Un aspecto destacado en las últimas ediciones de *Education at a Glance* es la profundización en indicadores relacionados con los beneficios individuales y sociales, económicos y no económicos que reporta la educación a los ciudadanos y a la sociedad en general. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional ha elaborado, como en años anteriores, un resumen con la denominación *Panorama de la Educación 2017. Indicadores de la OCDE. Informe español*, que reproduce los datos de los indicadores más relevantes para España, en comparación con la media de los países de la OCDE, de los 23 países de la Unión Europea que pertenecen a esta Organización y de una serie de países seleccionados por el interés en la comparación con España.

D3.3. Evaluaciones

Estudios de la OCDE

España participa en los estudios del ámbito de la educación y la formación promovidos por la OCDE: *Programme for International Student Assessment (PISA)*; *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*; y *Programme for International Assessment of Adult Skills (PIAAC)*.

Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)

El estudio PISA (*Programme for International Student Assessment*) trata de contribuir a la evaluación de lo que los jóvenes de 80 países saben y son capaces de hacer a los 15 años. España ha participado, desde su primera edición en 2000, en todos los ciclos trienales: 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018.

Este programa evalúa tres competencias consideradas troncales: ciencias, lectura y matemáticas, centrándose en cada ciclo en una de ellas. En las pruebas PISA se evalúa no solo lo que el estudiante ha aprendido en el ámbito escolar, sino también lo adquirido por otras vertientes no formales e informales de aprendizaje fuera del centro escolar. Se valora cómo pueden extrapolar su conocimiento, sus destrezas cognitivas y sus actitudes a contextos en principio extraños al propio alumno, pero con los que se tendrá que enfrentar a diario en su propia vida.

58. < <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html> >

A

B

C

D

E

F

En cada ciclo, a los tres dominios troncales se añade un cuarto innovador, como fue la resolución creativa de problemas en 2012, o la resolución colaborativa de problemas en 2015 y la competencia global en 2018, que se define como la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales y valorar distintas perspectivas para emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible. La próxima edición será en 2021, y la competencia principal será la matemática y la competencia innovadora «el pensamiento creativo».

Estudio internacional de enseñanza y aprendizaje (TALIS)

TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) es el primer estudio internacional que da voz a docentes y directores que cumplimenten una serie de cuestionarios relacionados con aspectos como: la formación docente que han recibido; sus creencias y prácticas docentes; la evaluación de su trabajo, la retroalimentación y el reconocimiento que reciben; el liderazgo escolar, la gestión y otros varios aspectos. Pretende contribuir a la elaboración de indicadores internacionales que ayuden a los países a desarrollar su política educativa en relación con el profesorado y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de una serie de cuestionarios contestados por maestros y profesores de educación secundaria, se obtiene información sobre las siguientes áreas: la creación y apoyo de un liderazgo escolar eficaz a la vez que compartido; las posibilidades que tienen los profesores de una formación inicial y permanente de calidad entendida como carrera profesional; la valoración que la sociedad tiene de los profesores; los procedimientos internos y externos de evaluación; los diferentes tipos de prácticas docentes; y la satisfacción y el clima escolar de los centros.

TALIS es un estudio periódico en el que España ha participado desde su primer ciclo en 2008, en 2013 y en el último ciclo de 2018, cuyo informe se publicó el 19 de junio de 2019. TALIS se volverá a llevar a cabo en 2024.

Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (PIAAC)

PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) pretende ayudar a identificar y medir las competencias clave para el éxito individual y social de las personas y evaluar el impacto de estas competencias en los resultados sociales y económicos de los países. En concreto, la evaluación mide las competencias de los adultos en las destrezas relacionadas con el procesamiento de la información: comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas en entornos informatizados. Además, recoge información sobre el uso que los adultos hacen de sus competencias en su vida diaria y en el trabajo.

El primer ciclo del estudio tuvo lugar en 2012 y los informes, tanto nacionales como internacionales, de resultados se publicaron el 8 de octubre de 2013. Actualmente se está realizando la preparación del nuevo ciclo, cuyo estudio piloto se desarrollará en 2020, el estudio principal en el año 2022 y la publicación en 2023.

Estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)

La IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, fundada en 1958, es una asociación internacional independiente formada por agencias gubernamentales e instituciones de investigación que lleva a cabo estudios sobre el rendimiento educativo desde 1959. España colabora con la IEA desde la década de los 90, a través del INCE (Instituto Nacional de Calidad Educativa) y del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) desde 2012.

La IEA fue precursora de las evaluaciones internacionales comparativas con el objetivo de analizar los efectos de las diferentes políticas de los sistemas educativos. En sus casi seis décadas de existencia ha llevado a cabo más de una treintena de investigaciones sobre aspectos relacionados con la educación y rendimiento del alumnado de distintas edades y sobre diferentes ámbitos del aprendizaje (matemáticas, ciencias, lectura, educación cívica, competencia digital, etc.).

Los tres estudios de la IEA en los que España participa en la actualidad son el Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias (*TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Studies*), el Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*) y el Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS, *International Civic and Citizenship Education Study*).

Estudio internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS)

El estudio TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) evalúa las competencias cognitivas en matemáticas y ciencias de los alumnos de 4.º de Educación Primaria y 2.º de la Educación Secundaria Obligatoria desde el año 1995. Ese año España participó por primera vez en el estudio cuya aplicación se llevó a cabo en los cursos de 7.º y 8.º de Educación General Básica. Actualmente en nuestro país el estudio TIMSS se realiza únicamente entre el alumnado de 4.º de Educación Primaria. TIMSS utiliza el currículo como el concepto principal en la organización de las oportunidades educativas que se proporcionan al alumnado, y en los factores que influyen en cómo los estudiantes usan estas oportunidades. El modelo de currículo de TIMSS presenta tres elementos diferenciados: el currículo previsto (contexto nacional, social y educativo), el currículo implementado (contexto de centro, profesorado y aula) y el currículo alcanzado (resultados y características del alumnado).

En la edición de 2019 España participó de nuevo en 4.º de Educación Primaria en la versión digital denominada eTIMSS. En el estudio principal el 86 % del alumnado realizó la prueba con medios digitales y el 14 % restante en formato papel para poder realizar estudios comparativos entre las pruebas realizadas en los dos soportes.

Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS)

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) evalúa la comprensión lectora de los alumnos en 4.º de Educación Primaria. Valora las tendencias en el nivel de aprendizaje de los estudiantes cada cinco años desde 2001. España participa en este estudio desde el año 2006.

Actualmente se está preparando el estudio piloto del ciclo PIRLS 2021, cuyo estudio principal se llevará a cabo en 2021. En esta nueva edición se introduce, por primera vez en España, una parte de la prueba que evaluará la competencia lectora en entornos digitales denominada ePIRLS. El estudio ePIRLS evaluará cómo leen, interpretan y cuestionan la información en línea los estudiantes en un medio que simula internet.

Estudio Internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS)

ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) evalúa el papel de los centros educativos a la hora de preparar a los jóvenes para ser ciudadanos dentro de la sociedad. España participó en este estudio en 2009. Volverá a participar en la próxima edición de 2022.

Este estudio analiza los siguientes aspectos:

- Valores, actitudes, percepciones y comportamientos cívicos y ciudadanos del alumnado español de 2.º de ESO.
- Relación con los contextos sociales, económicos y culturales.
- Civismo y ciudadanía dentro de los centros educativos.
- Resultados del módulo europeo del estudio en el cual participan los países europeos.

Se está desarrollando el prepiloto de ICCS 2022, cuyo estudio piloto se llevará a cabo en el último trimestre de 2020 y el estudio principal en 2022. La publicación de los resultados se realizará en el año 2023.

D3.3. PISA 2018

PISA es un estudio internacional de evaluación de competencias básicas, es decir, de la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias y en su futuro educativo, profesional y social. Valora distintas competencias siendo las principales los dominios de la comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias.

Los resultados globales se presentan, a partir de las respuestas del alumnado de los países y regiones participantes, en dos apartados relacionados y complementarios, pero de naturaleza distinta:

- a. Los promedios estadísticos de las puntuaciones elaboradas de acuerdo con dichas respuestas del alumnado que corresponden a cada país o región (evaluación normativa).
- b. La distribución de los porcentajes de estudiantes de cada país o región cuyas respuestas se encuentran en los intervalos de puntuaciones PISA correspondientes a los niveles de rendimiento previa-

mente establecidos, que a su vez son la base para la construcción y la validación de los ítems que se utilizan en cada prueba (evaluación criterial).

En la edición de 2018 la competencia principal fue la comprensión lectora y las pruebas se hicieron por ordenador. En la evaluación se usaron diferentes tipos de texto relacionados con la vida real, y en diversos formatos, incluidos los utilizados en medios digitales como blogs, sitios web, etc. En las otras dos competencias las preguntas también estuvieron orientadas a situaciones reales en las que los estudiantes tuvieron que resolver problemas de tipo matemático para la competencia de matemáticas y, en el caso de la competencia de ciencias, PISA incluyó pruebas relacionadas con los ámbitos de la biología, geología, física, química y tecnología.

Resultados globales: puntuaciones promedio atribuidas a países y regiones o Comunidades Autónomas

Las puntuaciones del estudio PISA están expresadas en una escala en la que el promedio de los resultados se hace equivaler a 500 puntos y la desviación típica a 100. Con el fin de poder establecer comparaciones entre los países y analizar de un modo fiable la evolución en el tiempo de los resultados, el índice 500 en lectura se corresponde con la puntuación media obtenida por los estudiantes de los países de la OCDE participantes en la edición de 2000; en matemáticas el índice 500 corresponde a la puntuación media obtenida en esta materia en PISA 2003; y, por último, en ciencias el nivel 500 se refiere a la puntuación media obtenida en la edición de 2006. En las sucesivas ediciones de PISA se ha mantenido esta escala y se asocian las nuevas puntuaciones a las originarias; el resultado es que los promedios OCDE van variando ligeramente en cada aplicación como consecuencia de la dificultad específica de cada ejercicio, de las respuestas de los alumnos participantes y de los efectos de ese anclaje.

Al valorar los resultados de un país o Comunidad Autónoma hay que tener en cuenta que la puntuación media está dentro de un intervalo de confianza estimado a partir de los errores típicos, dentro del cual se encuentra el valor real que se hubiera obtenido si hubieran realizado la prueba la totalidad de los alumnos en lugar de una muestra representativa. Es decir, es imprescindible considerar los errores posibles, que permiten elaborar estos intervalos para poder afirmar, con una confianza superior al 95 %, si un resultado es más elevado o no que otro. PISA lo expresa diciendo que entre ellos no hay diferencias estadísticamente significativas.

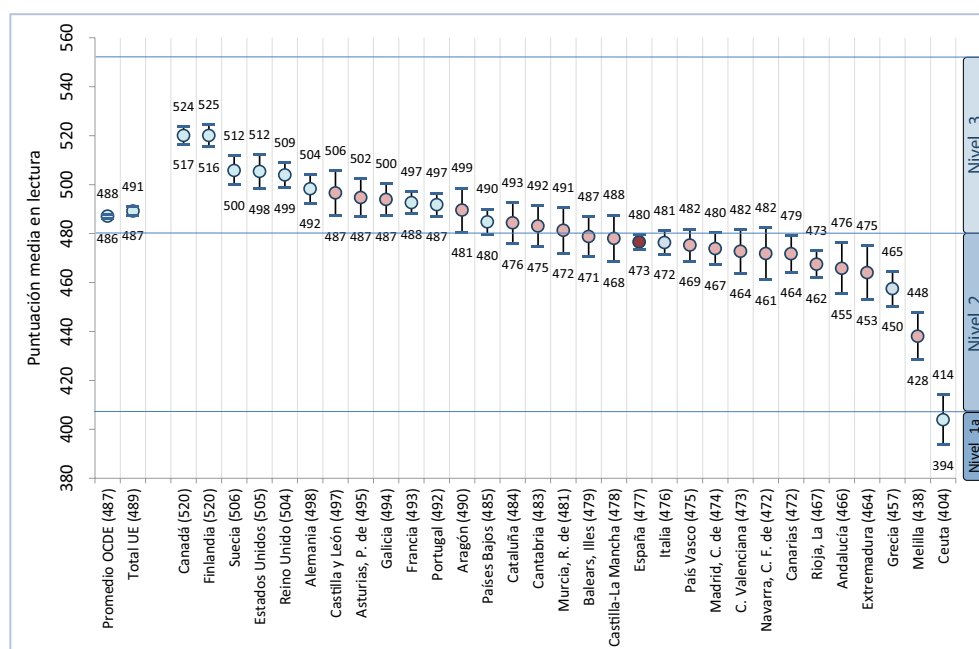
Por otra parte, debe tenerse en cuenta que en cada prueba se establecen varios niveles de rendimiento –cinco o seis, normalmente–. Cada uno de estos niveles agrupan ítems de dificultad próxima, lo que permite identificar las puntuaciones de cada país o, en su caso, región; las puntuaciones que se atribuyen a estudiantes o a centros educativos participantes, tienen la única función de permitir cálculos como la relación entre resultados y factores asociados (género, condición de inmigrante, repetidor, nivel económico, social y cultural o la explicación de la varianza).

Por otro lado, los rangos de puntuaciones de los diferentes niveles se sitúan, en las tres competencias principales, entre los 75 y los 80 puntos. PISA describe «lo que saben hacer» los alumnos cuyas puntuaciones se encuentran en cada uno de estos niveles, pero no se puede ofrecer una descripción cualitativa de las diferencias de competencia entre países o regiones cuyos promedios se encuentran en el mismo nivel de rendimiento. Por ejemplo, esto ocurre en los países con resultados comprendidos entre 480 y 553 puntos, los límites inferior y superior del nivel 3 de rendimiento en lectura, nivel en el que se encuentran los promedios de todos los países considerados en la selección realizada.

Promedios de lectura

En la **figura D3.1** se recogen los promedios de los resultados de lectura de PISA 2018. Los países considerados y las Comunidades Autónomas, salvo Canarias, La Rioja, Andalucía, Extremadura, Grecia y las Ciudades Autónomas tienen sus intervalos de confianza en el nivel 3 de rendimiento. Además, no hay diferencias estadísticamente significativas entre Alemania, por ejemplo, y Francia, Portugal, Galicia, Asturias, Castilla-La Mancha, Reino Unido, Estados Unidos y Suecia. En promedio, las diferencias de estos países y las Comunidades Autónomas oscilan entre los 492 puntos de Portugal y los 504 de Suecia.

Figura D3.1
PISA 2018. Puntuaciones medias en lectura de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d301.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

Los datos de lectura de PISA 2018 para España se hicieron públicos en julio de 2020, meses después de la primera publicación del Informe PISA 2018 que fue en diciembre de 2019; la razón dada por la OCDE para no publicar inicialmente los datos de España de lectura fue que, en aproximadamente un 5 % de las respuestas de los estudiantes españoles, se observaron resultados inverosímiles. Los datos publicados posteriormente ofrecen para España una puntuación media de 476 puntos, 19 menos que en 2015 y 5 puntos menos que en 2009, como puede observarse en la **tabla D3.2**. Esta puntuación es el resultado de una disminución notable de las puntuaciones medias de determinadas Comunidades Autónomas, como se observa en la **tabla D3.3**.

Tabla D3.2
Diferencias entre las puntuaciones medias en Lectura. PISA 2018/PISA 2009

Reino Unido	10
Suecia	8
Estados Unidos	6
Portugal	2
Alemania	1
Francia	-3
Canadá	-4
España	-5
Italia	-10
Finlandia	-16
Países Bajos	-24

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

¿Qué razones pueden explicar estos descensos? En primer lugar, conviene considerar el comportamiento de esta prueba de lectura en relación con las de años anteriores. Los resultados globales de los países en PISA 2018 presentan una correlación considerable con los de esos mismos países en PISA 2015 (coeficiente de determinación de la regresión, $R^2=0,89$) (**figura D3.3**), y una correlación mayor con las otras pruebas de PISA 2018, como se muestra más adelante. Estas correlaciones descartan posibles inconsistencias de una y otra prueba.

Ahora bien, los datos ligeramente más bajos de 2018 con respecto a 2015 para una mayoría de los países considerados pueden tener que ver con alguna característica particular del ejercicio de 2018, pero la consistencia en la comparación de los datos de 2009 hace poco plausible una explicación basada en posibles peculiaridades en uno y otros ejercicios.

Tabla D3.3
Evolución de las puntuaciones medias en lectura de una selección de países y en las Comunidades Autónomas.
PISA 2015 y PISA 2018

	PISA 2015	PISA 2018	Diferencia 2018-2015
Madrid, Comunidad de	520	474	-47
Navarra, Comunidad Foral de	514	472	-42
Comunitat Valenciana	499	473	-26
Castilla y León	522	497	-25
Rioja, La	491	467	-23
Castilla-La Mancha	499	478	-21
España	496	477	-19
Países Bajos	503	485	-18
Cantabria	501	483	-18
Aragón	506	490	-17
País Vasco	491	475	-16
Cataluña	500	484	-15
Galicia	509	494	-15
Andalucía	479	466	-13
Extremadura	475	464	-11
Canarias	483	472	-11
Alemania	509	498	-11
Grecia	467	457	-10
Italia	485	476	-8
Francia	499	493	-7
Canadá	527	520	-7
Finlandia	526	520	-6
Portugal	498	492	-6
Balears, Illes	485	479	-6
Murcia, Región de	486	481	-5
Promedio OCDE-36a ¹	490	487	-3
Asturias, Principado de	498	495	-3
Suecia	500	506	6
Reino Unido	498	504	6
Estados Unidos	497	505	8

1. Promedio de todos los países miembros de la OCDE y Colombia, excluido España.

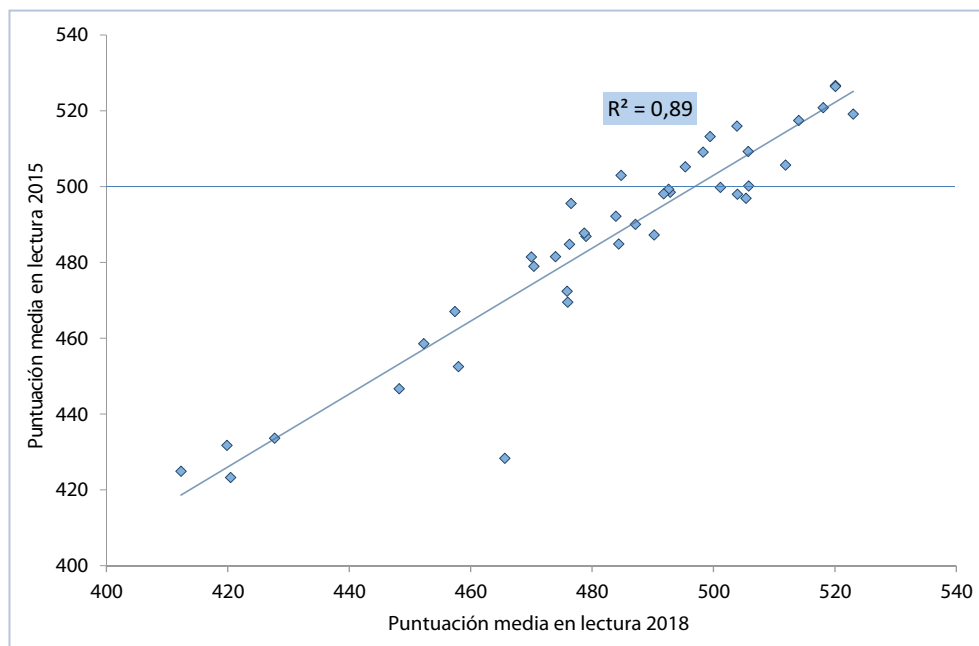
Nota: Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no se muestran en la evolución al no participar en la edición de PISA 2015 por decisión del Ministerio de Educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

Las disminuciones experimentadas en Países Bajos y España, así como en las Comunidades señaladas deben tener una explicación en las propias circunstancias de cada país o comunidad.

La OCDE señaló que una de las razones que pueden explicar lo ocurrido en algunas Comunidades Autónomas fue la acumulación de ejercicios y exámenes de los alumnos de 4º curso de ESO en España: tercera evaluación, evaluación final, prueba extraordinaria de 4.º, adelanto de la prueba de recuperación de septiembre... y PISA.

Figura D3.3
Relación de las puntuaciones medias en lectura de una selección de países. PISA 2015 y PISA 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d303.xlsx> >

Nota: Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no se muestran en la relación al no participar en la edición de PISA 2015 por decisión del Ministerio de Educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

De todos esos exámenes o pruebas, la única que no tenía valor y consecuencias académicas era PISA. Aunque esta circunstancia es cierta, debería haber afectado de modo similar a las tres competencias evaluadas, pero no ha ocurrido de ningún modo en la competencia matemática y lo ha hecho con menor intensidad y solo para algunas Comunidades en el caso de la competencia científica.

El exceso de pruebas ha sido común en las tres competencias, pero lo que no es común es cómo ha podido afectar el trabajo realizado para favorecer el dominio de las competencias en las distintas comunidades, particularmente cuando se consideran las competencias y los estándares educativos propuestos para las pruebas de final de 4.º de la ESO. En el caso de las matemáticas, los dominios y los procesos de la competencia tienen menos diferencias con los estándares trabajados en los currículos españoles y previstos en las pruebas de final de la ESO. Pero nada tienen que ver los estándares de lengua española y literatura, particularmente, con los dominios y los procesos de la lectura. Un poco menor, pero también considerable, es la diferencia entre competencias y estándares de ciencias.

En consecuencia, es posible que en las Comunidades con disminuciones de resultados más notables pueda haber afectado también, además de lo señalado por OCDE, un trabajo con los alumnos y alumnas en lectura y ciencias lejano al considerado en las competencias de PISA. Es imposible valorar cómo se ha desarrollado el currículo en los diferentes centros y por la totalidad de profesores y estudiantes; pero es indudable que una lógica preocupación por preparar bien a los alumnos y alumnas según los estándares de las pruebas de final de 4.º de la ESO puede haber afectado negativamente el dominio de las competencias por parte del alumnado.

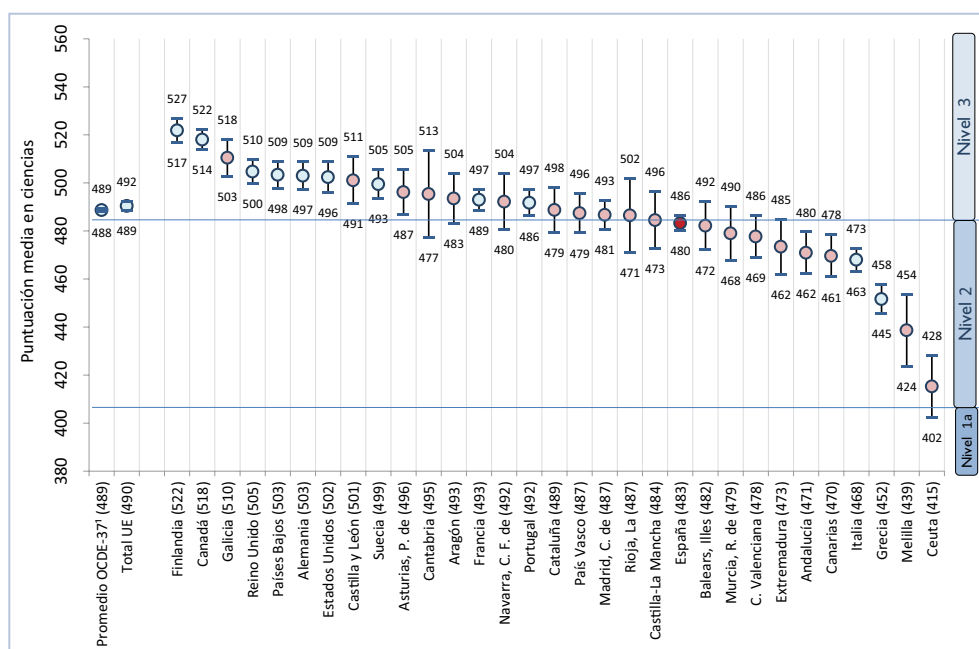
Promedios de ciencias

En la **figura D3.4** se recogen los promedios de los resultados de ciencias de PISA 2018. Todos los países considerados y las Comunidades Autónomas, salvo Andalucía, Canarias, Italia, Grecia y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, tienen sus intervalos de confianza en el nivel 3 de rendimiento. Si se consideran los intervalos de confianza, se puede resaltar que no hay diferencias estadísticamente significativas entre Castilla y León –la comunidad española con los segundos mejores resultados– con ninguno de los países considerados, a excepción de Canadá y Finlandia, por un lado, o con Italia y Grecia, por otro, ni con la mayoría de las Comunidades Autónomas.

A
B
C
D
E
F

Figura D3.4

PISA 2018. Puntuaciones medias en ciencias de una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas, con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d304.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

Si se considera la evolución de los resultados (**tabla D3.4**), se observa una disminución generalizada de los promedios de todos los países tratados, salvo Suecia. Ahora bien, la disminución es, en general, inferior a 10 puntos.

En el caso de las puntuaciones de las Comunidades Autónomas españolas se produce también una disminución generalizada, salvo en el País Vasco. Ahora bien, hay ocho Comunidades Autónomas en las que la disminución está por debajo de los 6 puntos y es menos de la mitad del valor de su intervalo de confianza. En otras siete Comunidades Autónomas la disminución se sitúa entre 10 y 20 puntos y, en general, esa disminución es próxima a su intervalo de confianza. La disminución en Madrid ha sido de 29 puntos, cifra que casi triplica su intervalo de confianza (11,9 puntos), lo cual no se puede explicar por razones imputables a los márgenes de error de la medida.

Tabla D3.4

Evolución de las puntuaciones medias en ciencias de una selección de países y en las Comunidades Autónomas. PISA 2015 y PISA 2018

	PISA 2015	PISA 2018	Diferencia 2018-2015
Madrid, Comunidad de	516	487	-29
Navarra, Comunidad Foral de	512	492	-20
Castilla y León	519	501	-18
Comunitat Valenciana	494	478	-16
Cataluña	504	489	-15
Aragón	508	493	-14
Castilla - La Mancha	497	484	-13
Italia	481	468	-13

Continúa

Tabla D3.4 (continuación)
Evolución de las puntuaciones medias en ciencias de una selección de países y en las Comunidades Autónomas.
PISA 2015 y PISA 2018

	PISA 2015	PISA 2018	Diferencia 2018-2015
Rioja, La	498	487	-12
Canadá	528	518	-10
España	493	483	-10
Portugal	501	492	-9
Finlandia	531	522	-9
Alemania	509	503	-6
Canarias	475	470	-6
Países Bajos	509	503	-5
Asturias	501	496	-5
Murcia, Región de	484	479	-5
Reino Unido	509	505	-5
Grecia	455	452	-3
Baleares, Illes	485	482	-2
Andalucía	473	471	-2
Francia	495	493	-2
Promedio OCDE - 37 ¹	491	489	-2
Galicia	512	510	-1
Extremadura	474	473	-1
Cantabria	496	495	0
País Vasco	483	487	4
Suecia	493	499	6

1. Promedio de todos los países miembros de la OCDE y Colombia.

Nota: Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no se muestran en la evolución al no participar en la edición de PISA 2015 por decisión del Ministerio de Educación.

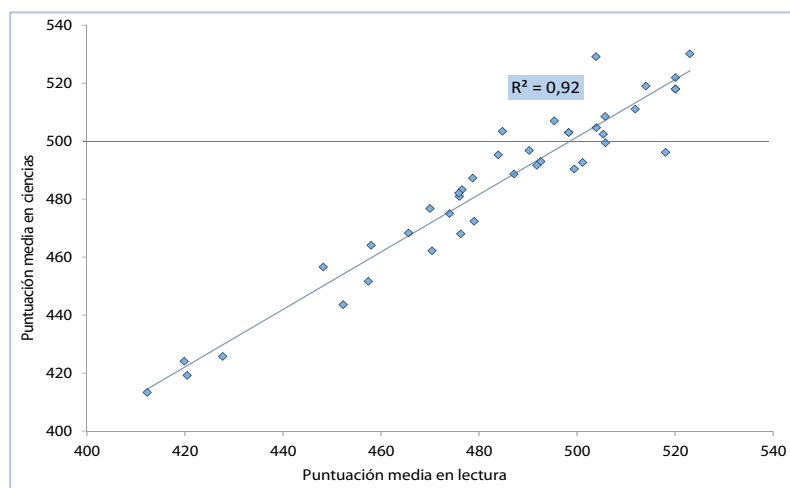
1. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

La correlación entre las puntuaciones medias de lectura y ciencias en PISA 2018 presenta un R^2 de 0,92, (**figura D3.5**), lo cual descarta, como se ha señalado, cualquier inconsistencia de una u otra prueba, al considerarlas conjuntamente. Por otra parte, la correlación entre las puntuaciones de ciencias en PISA 2018 y PISA 2015 también presenta un R^2 de 0,90.

Promedios en matemáticas

En la **figura D3.6** se recogen los promedios de los resultados de matemáticas de PISA 2018. Todos los países y Comunidades Autónomas considerados, salvo Andalucía, Canarias, Italia, Grecia y las Ciudades Autónomas

Figura D3.5
Relación de las puntuaciones medias en lectura y ciencias de una selección de países. PISA 2018



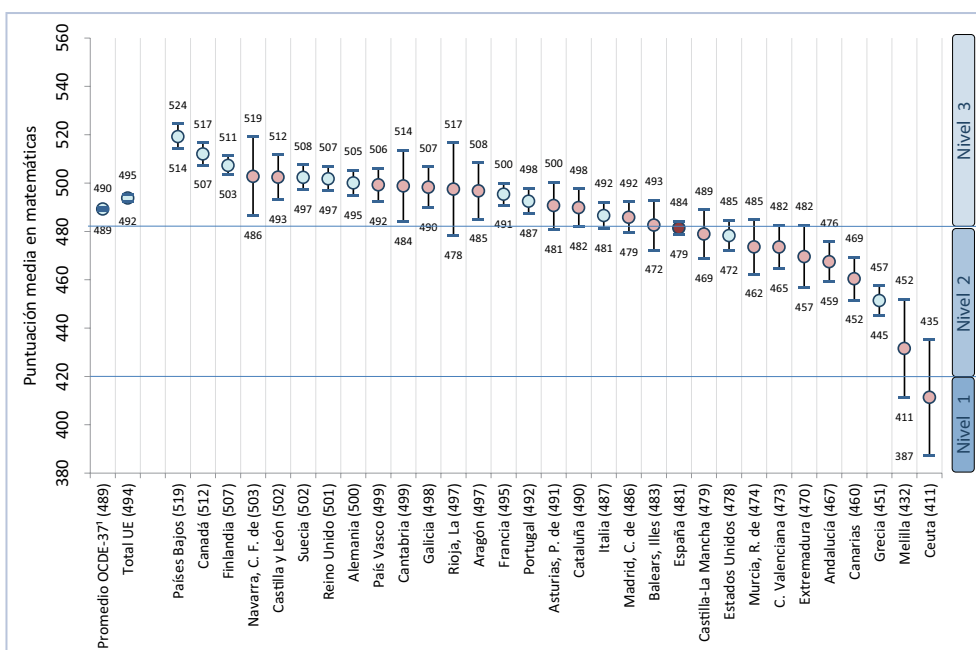
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d305.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

A
B
C
D
E
F

de Ceuta y Melilla, tienen sus intervalos de confianza en el nivel 3 de rendimiento. Si se consideran los intervalos de confianza, se puede resaltar que no hay diferencias estadísticamente significativas entre, por ejemplo, Castilla y León –la comunidad española con los segundos mejores resultados– con ninguno de los países considerados, a excepción de Países Bajos, por un lado, o con Italia, España y Grecia, por otro; ni con ocho de las otras Comunidades Autónomas con mejores resultados.

Figura D3.6
PISA 2018. Puntuaciones medias en matemáticas de una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas, con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional



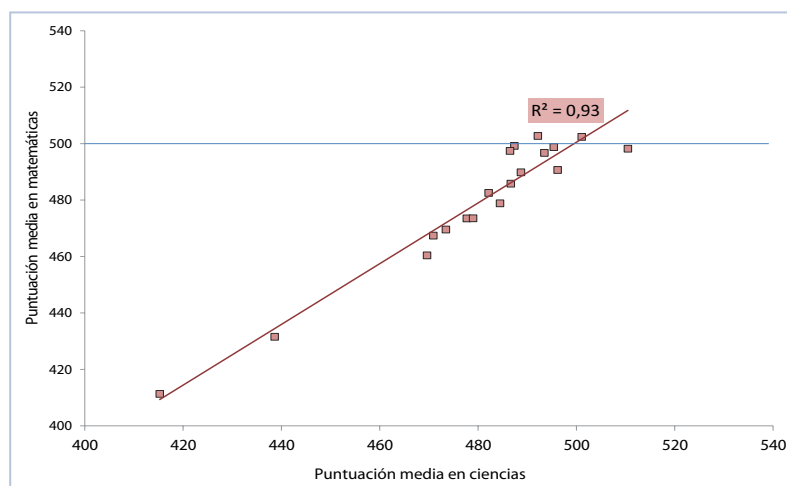
<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d306.xlsx>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

Las puntuaciones disminuyeron entre PISA 2003 y PISA 2018 en los países de mayor rendimiento (Finlandia, Países Bajos y Canadá), aumentan en Portugal e Italia, y en el resto permanece con diferencias escasas; en estos casos de variación moderada no se puede afirmar que la diferencia sea estadísticamente significativa.

El coeficiente de determinación de la regresión entre matemáticas y ciencias en las Comunidades Autónomas españolas es 0,93 (ver **figura D3.8**), la cifra más alta de entre los calculados. Y la regresión entre los países OCDE da un R^2 de 0,85. Seis Comunidades Autónomas mejoraron sus puntuaciones y en cinco se dieron ligeras disminuciones, siendo estas de mayor magnitud en Asturias, Navarra y Madrid.

Figura D3.8
Relación de las puntuaciones medias en ciencias y matemáticas de las Comunidades y Ciudades Autónomas. PISA 2018



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d308.xlsx>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

Si se considera la comparación de los resultados de países y Comunidades Autónomas entre PISA 2012 y PISA 2018, se observa que cuatro países mejoraron sus resultados, especialmente Suecia, mientras que en España, Países Bajos y Canadá disminuyeron moderadamente. Las reducciones entre ambas ediciones de PISA fueron más notables en Finlandia y Alemania.

Como conclusión, al considerar los datos promedio de las tres competencias, cabe señalar que hay correlaciones elevadas entre las distintas series de resultados de países y competencias; que hay un número considerable de Comunidades españolas y países considerados en los que las diferencias no son estadísticamente significativas; y por último, que prácticamente todos los resultados analizados se encuentran en el nivel 3 de rendimiento. Estas circunstancias deben permitir matizar, muy cuidadosamente, cualquier interpretación que pretenda ser educativa si está basada en clasificaciones elaboradas solo a partir de los promedios, sin otras consideraciones.

Niveles de rendimiento

Se ha insistido en que es imprescindible realizar una lectura de los resultados en términos de rendimiento educativo a partir de las descripciones de los niveles en los que se sitúa cada grupo de estudiantes primero, y luego del resto de relaciones entre resultados y los factores estudiados que pueden condicionarlos y explicarlos.

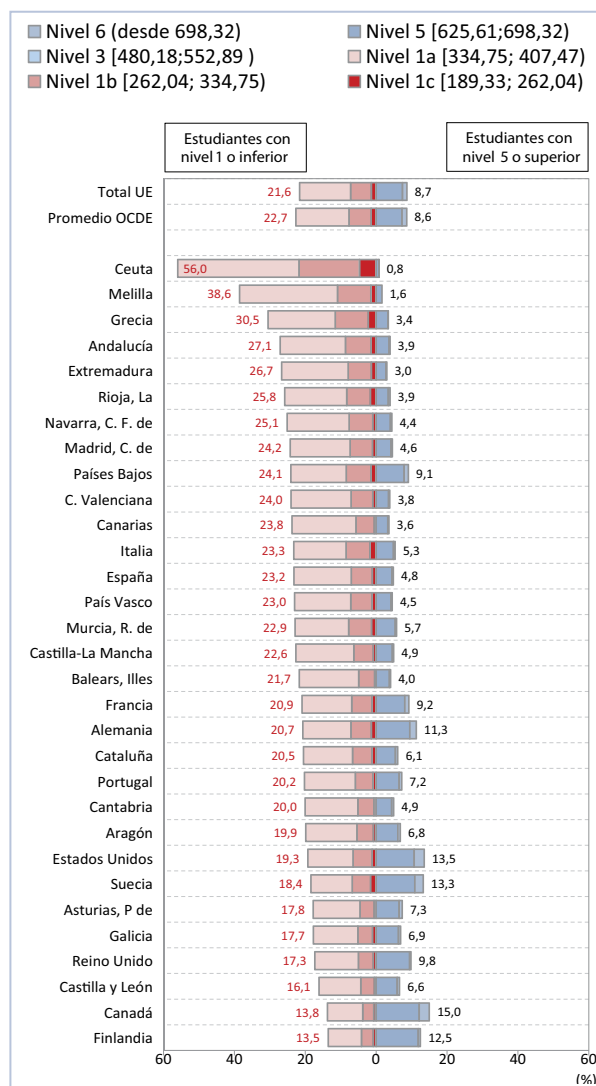
La información que proporciona PISA a partir del comportamiento de cada una de las preguntas a las que responden los alumnos permite relacionar sus respuestas con los niveles de rendimiento establecidos. Es decir, se puede precisar el «nivel de competencia» alcanzado por los alumnos en función de las preguntas que ha respondido correctamente. Y lo que es más importante, PISA describe qué «saben hacer» los estudiantes cuyas respuestas dan lugar a una puntuación que se encuentra en uno de los distintos niveles de competencia, de acuerdo con las preguntas a ellos asociadas. Además, PISA ofrece el porcentaje de alumnado de cada país o Comunidad participante que se sitúa en cada uno de dichos niveles.

Niveles de rendimiento en lectura

Como se observa en la **figura D3.9**, el 22,7 % del alumnado de los países de la OCDE se encontraban en los niveles de bajo rendimiento 1a, 1b y 1c en lectura. PISA y el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS4) de la Agenda 2030 consideran el nivel 2 como el mínimo que debería alcanzar todo el alumnado al finalizar la educación secundaria baja (CINE 3). Por debajo del 22,7 % se situaron todos los países de la selección, salvo España, Italia, Países Bajos y Grecia, que lo superaron ligeramente.

En el lado opuesto, el 8,6 % del alumnado de los países de la OCDE se encontraban en los niveles más altos de rendimiento –niveles 5 y 6–. Por debajo de ese promedio estaban Grecia, España, Italia y Portugal.

Figura D3.9
PISA 2018. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en lectura de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d309.xlsx>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.



En los niveles altos de lectura, Italia y Países Bajos tienen un porcentaje de alumnos significativamente inferior al que tienen en matemáticas, casi la mitad, al igual que ocurre en ciencias; sin embargo, en esos mismos países el porcentaje de alumnos en los niveles inferiores es similar en las tres competencias. Se puede concluir que la disminución de los promedios en ambos países en lectura y ciencias ha afectado a los alumnos de mayor rendimiento y en valores muy modestos a los alumnos de los niveles inferiores.

Este comportamiento descrito para Países Bajos e Italia es similar al ocurrido en determinadas Comunidades Autónomas españolas que han sufrido una notable disminución en los rendimientos promedio de lectura y ciencias, que ha afectado de manera muy particular al porcentaje de alumnos de mayor rendimiento.

Niveles de rendimiento en ciencias

La **figura D3.10** refleja el porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en ciencias.

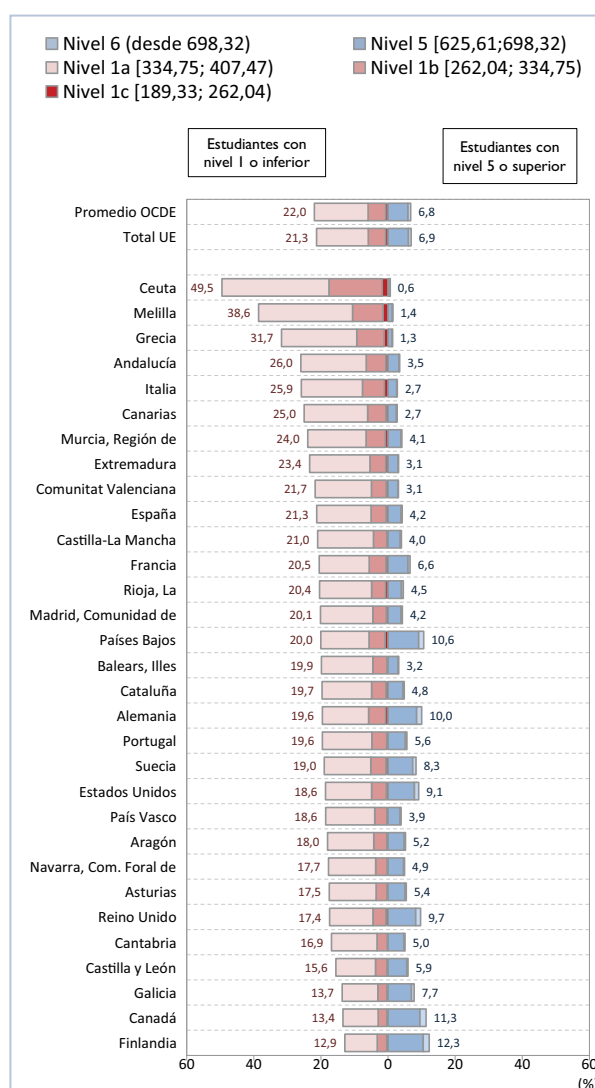
Si se tiene en consideración las variaciones ocurridas entre estos niveles de rendimiento en ciencias y matemáticas se constata que, en las Comunidades Autónomas en las que ha descendido de modo notable el promedio general en ciencias o en lectura en PISA 2018 con respecto al que obtuvo en PISA 2015, esa bajada ha afectado, de modo especial, a los alumnos de más elevado rendimiento (ver **tabla D3.7**).

Efectivamente, los porcentajes de estudiantes en los niveles inferiores son similares en matemáticas (sin variaciones en el tiempo) y ciencias o lectura (con disminución notable de los promedios). Sin embargo, los porcentajes de alumnos en los niveles 5 y 6 de ciencias y lectura son netamente inferiores a los porcentajes de esos mismos alumnos en matemáticas. En Madrid las cifras son de 8,1 % de alumnos en los niveles altos de matemáticas, frente al 4,2 % en los mismos niveles en ciencias o un 4,6 en dichos niveles en lectura (una diferencia de casi la mitad). Algo similar ocurre en el resto de Comunidades consideradas con descensos notables en ciencias y en lectura en PISA 2018.

Niveles de rendimiento en matemáticas

Como se observa en la **figura D3.11**, el 24,0 % del alumnado de los países de la OCDE se encuentra en los niveles de rendimiento 1 o inferior en matemáticas. Con una cifra superior solo se encuentran Grecia (35,8 %) y Estados Unidos (27,1 %) de los países considerados, y las Comunidades Autónomas de Canarias (32,4 %), Andalucía (29,6 %), Murcia (28,6 %), Extremadura (28,0 %) Castilla-La Mancha (26,5 %) y la Comunitat Valenciana (26,1 %). España (24,7 %) se encuentra unas décimas por encima del promedio de la OCDE; Italia (23,8 %), Portugal (23,3 %), Madrid (23,3 %) y Baleares (23,2 %) se encuentran ligeramente por debajo. El resto de países y de Comunidades Autónomas tienen porcentajes de alumnos en estos niveles bajos de rendimiento inferiores al promedio de la OCDE, comprendidos entre el 22,0 % de Cataluña y el 17,7 % de Cantabria, cifra esta última solo mejorada ligeramente por Canadá, Países Bajos y Finlandia.

Figura D3.10
PISA 2018. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en ciencias de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d310.xlsx>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

Tabla D3.7

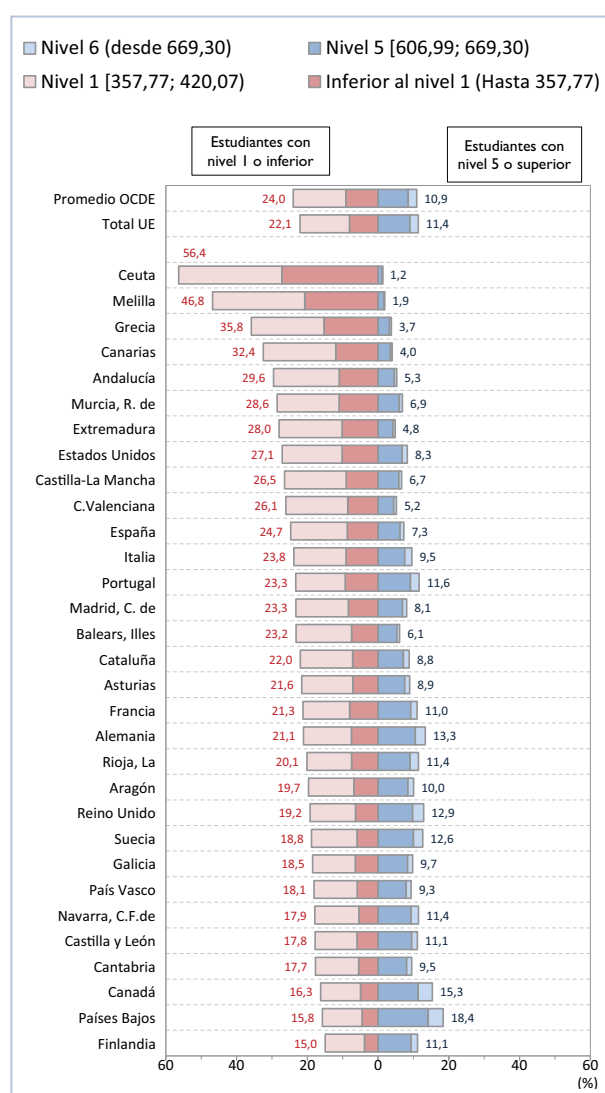
PISA 2018. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en matemáticas y ciencias

	Matemáticas		Ciencias	
	Nivel 1 o inferior	Niveles 5 y 6	Nivel 1 o inferior	Niveles 5 y 6
Madrid	23,3	8,1	20,1	4,2
Navarra	17,9	11,4	17,7	4,9
Castilla y León	17,8	11,1	15,6	5,9
C.Valenciana	26,1	5,2	21,7	3,1
Cataluña	22,0	8,8	19,7	4,8
Aragón	19,7	10,0	18,0	5,2
Castilla-La Mancha	26,5	6,7	21,0	4,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

Figura D3.11

PISA 2018. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en matemáticas de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d311.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

En este caso hay que resaltar, además, que no ha habido diferencias notables del rendimiento en matemáticas en PISA 2018 ni en los países ni en las Comunidades Autónomas, con respecto a PISA 2012. Por tanto, se puede concluir que los resultados españoles en los niveles bajos de rendimiento están en el promedio de la OCDE y que en nueve Comunidades dichos resultados coinciden con los de los países de la muestra con mejores resultados.

En el caso de los niveles altos de rendimiento en matemáticas hay que señalar que el promedio español (7,3 %) es tres puntos inferior al de la OCDE (10,9 %). Superan este promedio OCDE en los niveles alto tres Comunidades Autónomas: La Rioja (11,4 %), Navarra (11,4 %) y Castilla y León (11,1 %). Es decir, el rendimiento promedio español es similar al de OCDE, y el porcentaje de alumnos que alcanzan los niveles superiores en matemáticas es más reducido en la mayoría de las Comunidades.

Esto es lo que viene pasando en las ediciones anteriores de PISA, de modo que se debe concluir que el sistema educativo español es eficiente a la hora de conseguir resultados equiparables con nuestro entorno cuando se trata de alumnos de bajo rendimiento: no es mayor el porcentaje español de estos alumnos al de los países considerados (a pesar de lo cual nuestras cifras de repetición son las más elevadas). Sin embargo, sí es inferior el porcentaje de alumnos en los niveles altos de rendimiento, en el conjunto español y en la mayoría de las Comunidades Autónomas.

Procesos y contenidos de cada competencia

Los resultados obtenidos por país o comunidad en cada uno de los procesos y contenidos de las competencias evaluadas, ofrecen una información muy útil a los docentes y a las autoridades, pues permiten desglosar en cuáles de dichos aspectos de cada compe-

tencia obtienen los alumnos mejores o peores rendimientos y cuál es la magnitud de las diferencias. PISA constata, además, si esas diferencias son significativas.

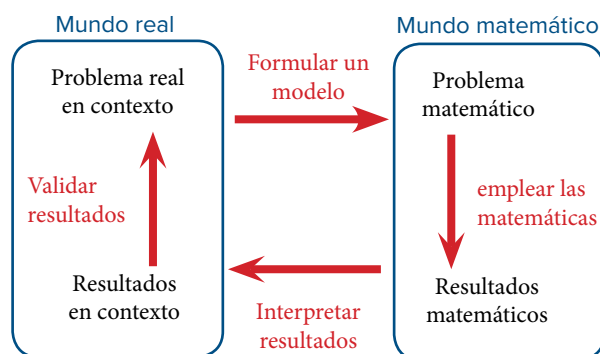
Los resultados en los procesos de matemáticas. PISA 2012

En la **figura D3.12** se presentan los procesos de la competencia matemática, tal y como se establecieron en PISA 2012: «formular el problema real como problema matemático», «emplear las matemáticas», «interpretar los resultados» y «validar los resultados».

En este caso sí se dispone de los resultados españoles, que se presentan en la **figura D3.13**. Es muy ilustrativo el resultado obtenido en «interpretar resultados», 11 puntos por encima de su propia media en el conjunto de la competencia y 18 puntos más que en el proceso «formular un modelo», es decir, convertir en un problema matemático el problema planteado, mediante la formulación de las operaciones y pasos necesarios para resolverlas. En este proceso de formular, los alumnos españoles obtuvieron 7 puntos menos que en su promedio. Esta diferencia de 18 puntos en uno y otro proceso es significativamente superior a la de los resultados en matemáticas en los distintos ejercicios y superior a la que separa a España en esta competencia de varios de los países seleccionados.

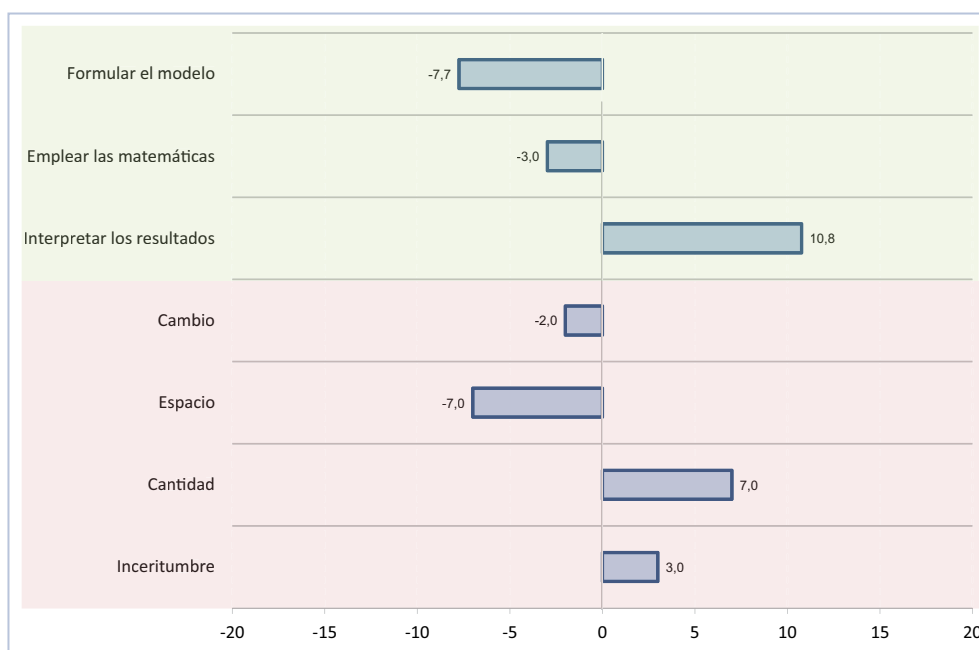
Unas diferencias ligeramente inferiores, pero también notables, se producen entre los resultados en la dimensión «cantidad» (7 puntos sobre el promedio de la competencia) y la dimensión «espacio» (7 puntos por debajo del promedio). A ambas dimensiones las separan 14 puntos de la escala de PISA en el rendimiento de los alumnos españoles.

Figura D3.12
PISA 2012. Procesos de la competencia matemática



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2012.

Figura D3.13
PISA 2012. Resultados por dimensiones en competencia matemática



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d313.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2012

En resumen, estas informaciones sobre los resultados en las distintas dimensiones de las competencias es una herramienta de la mayor utilidad para comprobar dónde se producen los mejores y los menos exitosos resultados del alumnado en el conjunto de la competencia y en sus partes; este conocimiento puede ayudar al profesorado a la hora de formular el planteamiento y los métodos pedagógicos de la enseñanza de las materias y de las competencias y, asimismo, valorar los aprendizajes y ajustar todo el proceso a fin de mejorar los resultados de sus alumnos y alumnas.

Factores asociados al rendimiento

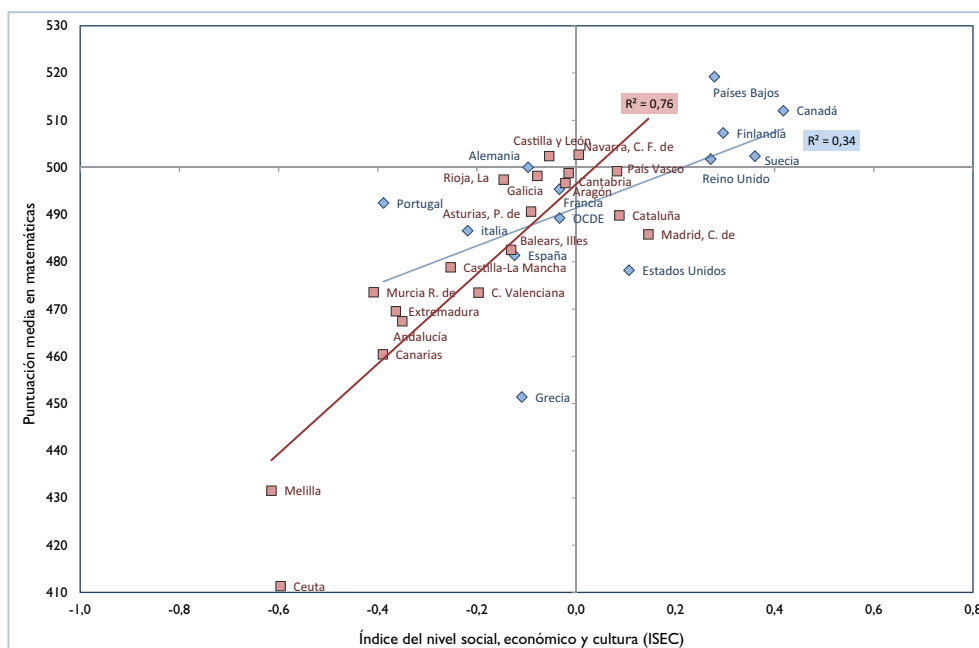
Contexto económico, social y cultural

PISA viene calculando el índice que mide el estatus social, económico y cultural, ISEC (*Index of Economic, Social and Cultural Status*) de los alumnos (sus familias) y de los centros educativos y la relación que existe entre dicho índice y las puntuaciones del alumnado. Tradicionalmente se ha observado una relación positiva entre el índice y el rendimiento del alumnado: cuando aumenta el ESEC lo hace también el rendimiento. Ahora bien, eso es cierto hasta que se alcanza un determinado valor del ESEC, próximo al valor medio, que se hace equivaler a 0. Es a partir de dicho valor medio del índice cuando la relación directa entre estatus y rendimiento se hace más débil o desaparece.

Este fenómeno se observa cuando se consideran los países de este INFORME. Países con un índice modesto, por debajo de la media de la OCDE, como Portugal, Italia, Alemania o Francia, obtienen rendimientos cercanos o superiores a los de otros con ESCS más elevados como Estados Unidos, Reino Unido y Suecia (ver **figura D3.14**).

Figura D3.14

PISA 2018. Relación entre el Índice del nivel Económico, Social y Cultural (ISEC) y la puntuación media en matemáticas de una selección de países de la Unión Europea y de las Comunidades Autónomas



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d314.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

Ocurre el mismo fenómeno si se consideran las Comunidades y Ciudades Autónomas españolas. Existe una relación positiva elevada entre el estatus de cada comunidad y el rendimiento, hasta que se alcanza el promedio del estatus español. A partir de ese momento, cuando crece el estatus de las Comunidades Autónomas no lo hace con la misma intensidad el rendimiento de sus alumnos e, incluso, disminuye, como

A
B
C
D
E
F

ocurre en los casos de Madrid y Cataluña, con los estatus sociales, económicos y culturales más elevados y los rendimientos en matemáticas inferiores a los de otras comunidades con índices más modestos, como La Rioja, Asturias, Galicia, Castilla y León, Aragón, Cantabria y Navarra (figura D3.14).

Se debe concluir que el estatus familiar influye en el rendimiento, pero solo hasta que se alcanza un determinado nivel de bienestar económico, social y cultural. Dicho de otro modo, el estatus no es determinante de los resultados a partir de cierto nivel. Hay que buscar las explicaciones de las diferencias entre comunidades en otras razones, esencialmente educativas. A esta misma conclusión se llega cuando se analiza la varianza, como se hace a continuación.

La explicación a partir de la varianza de las diferencias de rendimiento que se producen entre países, comunidades o centros educativos

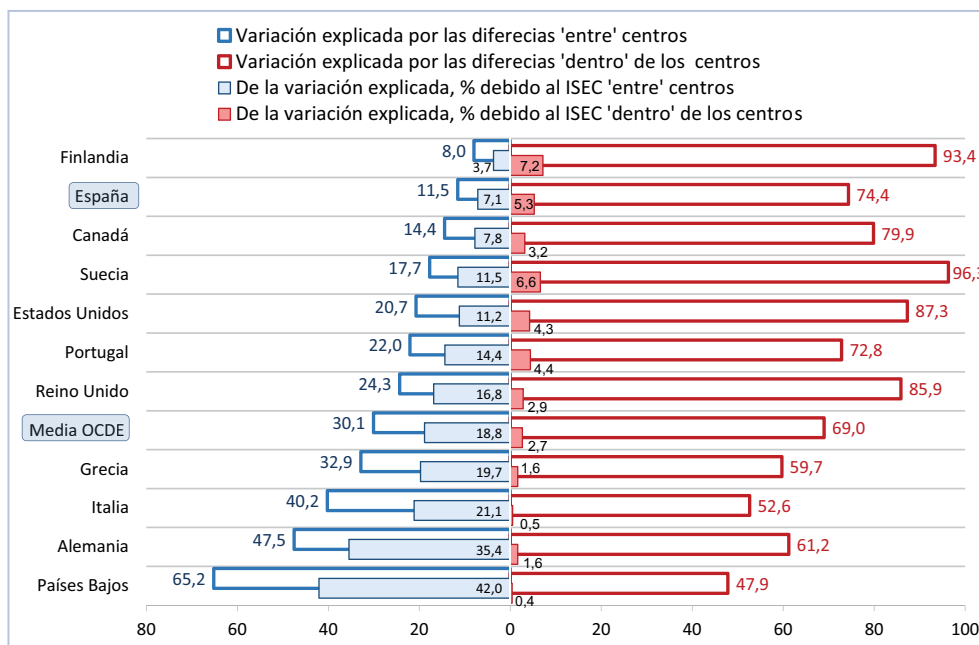
PISA muestra que las diferencias fundamentales de los resultados que obtienen los alumnos no se producen entre países o comunidades, ni siquiera entre los centros educativos, sino 'dentro' de ellos (figuras D3.15 y D3.16).

En Finlandia, un 6,6 % del total de la varianza, es decir del total de la variabilidad de los resultados en lectura que presentan los alumnos participantes en PISA 2018, es debido a las diferencias que se producen entre los centros educativos. Para la OCDE la cifra equivalente es del 20 %. Canadá, Reino Unido, Suecia y Estados Unidos presentan porcentajes inferiores al 20 %.

No se dispone del dato español, pero en las ediciones anteriores de PISA ese porcentaje viene siendo ligeramente superior al finlandés (11,5 % en PISA 2015) e inferior al del resto de los países considerados. Además, como se muestra en la figura D3.15, de ese 11,5 % más de la mitad se debe a las diferencias de estatus social, económico y cultural entre los centros.

Es por tanto 'dentro' de los centros educativos donde se explican las diferencias fundamentales de los resultados de los estudiantes españoles y las de los estudiantes de los países con porcentajes inferiores al 20 % comentados. Esta información sobre la equidad de los sistemas educativos es esencial a la hora de plantear políticas y actuaciones de mejora.

Figura D3.15
PISA 2015. Variación del rendimiento en ciencias 'entre' e 'inter' centro en una selección de países

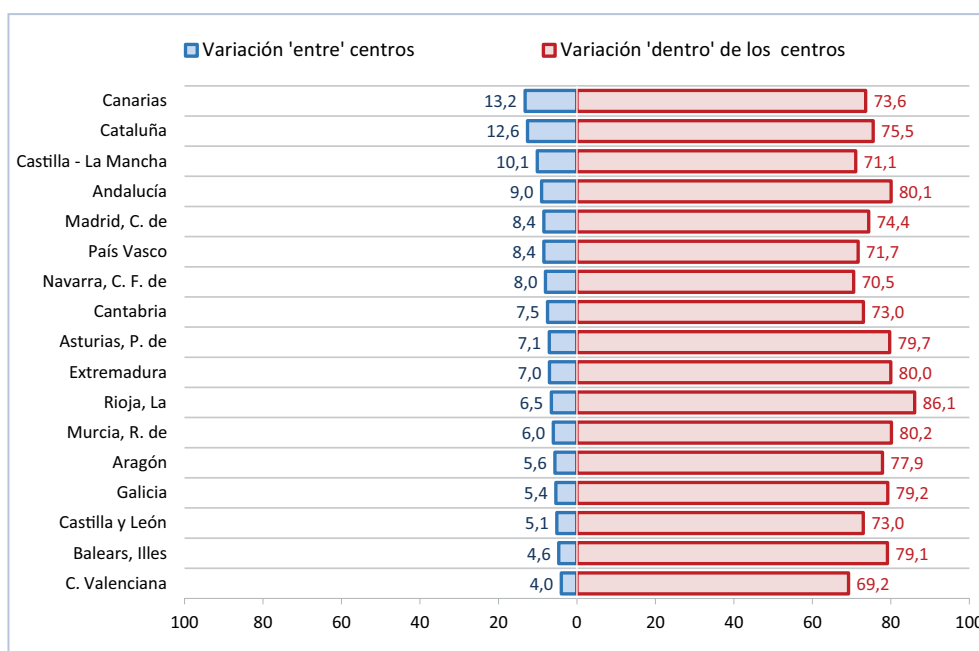


<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d315.xlsx>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2015.

La variación entre centros en las Comunidades Autónomas osciló, en PISA 2015, entre el 4 % de la Comunitat Valenciana y el 13,2 % de Canarias (**figura D3.16**). Por tanto, también en todas las Comunidades españolas es 'dentro' de los centros educativos donde se explican las diferencias fundamentales de los resultados del alumnado.

Figura D3.16
PISA 2015. Variación del rendimiento en ciencias 'entre' e 'inter' centro en las Comunidades Autónomas



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d316.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2015.

Hay que resaltar que, al considerar las diferencias dentro de los centros, que son las fundamentales, estas diferencias ya no se deben al estatus social, económico y cultural de sus alumnos, puesto que en España en raras ocasiones el efecto del ESEC dentro de los centros supera el 10 %. En consecuencia, las políticas y actuaciones de mejora del rendimiento deben dirigirse, fundamentalmente, al trabajo de estudiantes y docentes; es en ese trabajo y en la trayectoria académica del alumnado donde se explican las diferencias de rendimiento dentro de los centros.

La repetición de curso

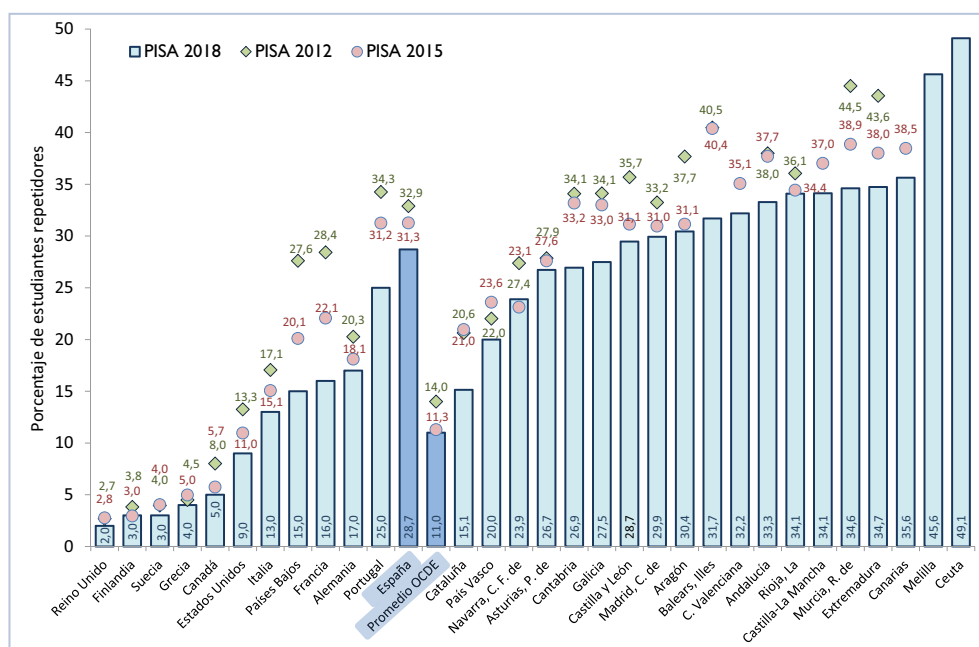
En la **figura D3.17** se representa la evolución del porcentaje de repetidores de los países seleccionados y de las comunidades autónomas, correspondientes a los ejercicios de PISA de 2012, 2015 y 2018. PISA pregunta a los alumnos y alumnas de 15 años si han repetido en alguna ocasión en cualquiera de los cursos desde primaria hasta el de realización del ejercicio (desde los 6 a los 15 años); por esta razón el dato se consigna como alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez.

Hay países que presentan porcentajes en PISA 2018, inferiores al 5 %: Reino Unido (2 %), Suecia (4 %) y Canadá (5 %). En el extremo opuesto se encuentran España (28,7 %) y Portugal (25 %).

Los porcentajes de repetición en las Comunidades Autónomas en PISA 2018, oscilan entre el 15 % de Cataluña y el 35,6 % de Canarias. Por encima del 45 % se sitúan Melilla y Ceuta. Es cierto que en casi todas las Comunidades se ha producido una disminución de la repetición desde 2012. La disminución mayor se ha producido en Murcia, casi 10 puntos porcentuales y en Illes Balears, 8,8 puntos, que partían de valores superiores al 40 %. Pero puede compararse con las disminuciones de dichos porcentajes ocurridos en países como Francia y Países Bajos, más intensas que las señaladas.

Sobre el paso de curso y la repetición en España se remite al lector interesado al estudio *El éxito educativo en la educación primaria y secundaria obligatoria* del Consejo Escolar del Estado.

Figura D3.17
Porcentaje de estudiantes repetidores en una selección de países y en las Comunidades Autónomas. PISA 2012, 2015 Y PISA 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d317.xlsx> >

Fuente: OECD Skills Surveys.

Diferencias de género en PISA 2009 y 2018

En los sucesivos ejercicios realizados por PISA se ha constatado una tendencia general que afecta a buena parte de los países y, según la cual las alumnas vienen obteniendo mejores resultados en lectura, los alumnos en matemáticas y ambos grupos han tenido resultados más equilibrados en ciencias.

En PISA 2009 las alumnas (496) obtuvieron de promedio 29 puntos más que los alumnos (467) en lectura en España; los alumnos (493) obtuvieron 19 puntos más que las alumnas (474) en matemáticas y en ciencias la diferencia fue de solo 7 puntos a favor de los alumnos.

En matemáticas dichas diferencias se han acortado sustancialmente entre PISA 2009 y PISA 2018; los alumnos (485) han obtenido, en 2018, 6 puntos más de promedio que las alumnas (478). Conviene destacar que la diferencia ha disminuido en 12 puntos, de los cuales 8 puntos se deben al descenso de la puntuación media de los alumnos y 4 puntos se deben al aumento de la puntuación media de las alumnas entre ambas ediciones.

Es decir, el signo de dicha evolución es elocuente: las alumnas mejoran ligeramente sus resultados mientras los alumnos los empeoran también ligeramente. Este proceso constatado por PISA coincide con una evolución similar observada en la mayoría de los indicadores españoles, según la cual las alumnas van obteniendo resultados mejores que los alumnos en la educación obligatoria y en la mayoría de las materias, y van acortando las diferencias en favor de los alumnos que existían en materias como matemáticas.

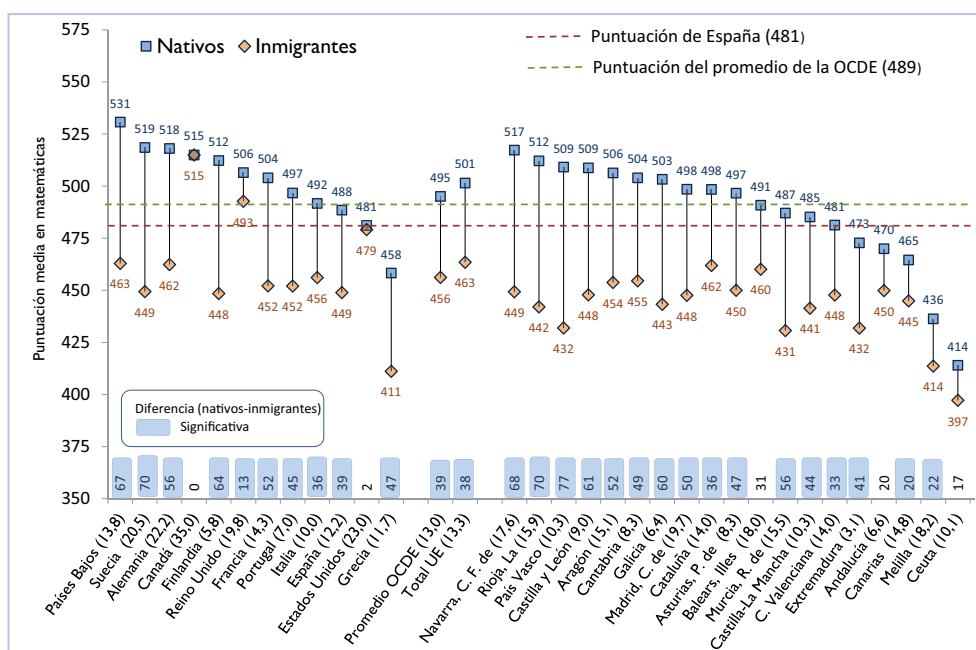
Puntuaciones promedio de nativos e inmigrantes

Existe una diferencia entre las puntuaciones de los estudiantes nativos de cada país y los estudiantes inmigrantes que, en el promedio de OCDE, alcanza los 40 puntos de la escala de PISA, es decir, un poco por encima de la mitad de un nivel de rendimiento.

Por debajo de los 40 puntos de diferencia de la OCDE se sitúan Reino Unido (19,8 % de inmigrantes), con 13 puntos de diferencia entre los estudiantes inmigrantes y nativos y, a una distancia considerable, España (12,2 % de inmigrantes y 39,6 puntos de diferencia) e Italia (10 % de inmigrantes y 35,6 puntos de diferencia). El resto de los países considerados presentan diferencias entre los estudiantes inmigrantes y nativos superiores a los 40 puntos. Hay que resaltar que algunos de ellos tienen un porcentaje notable de inmigrantes, como Suecia (20 %), Alemania (22 %) o Francia (14,3 %). En estos países pueden entenderse mejor las diferencias entre el alumnado inmigrante y nativo por la cantidad de jóvenes procedentes de otros países y las diferencias y dificultades del idioma nativo (ver **figura D3.19**).

Figura D3.19

PISA 2018. Diferencia en las puntuaciones medias de matemáticas entre estudiantes nativos e inmigrantes en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas (significatividad 5 %)



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d319.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

D4. Seguimiento de la estrategia europea ET 2020

El Monitor de la Educación y la Formación es una publicación anual que recoge la evolución de la educación y la formación en la Unión Europea. Contribuye a los objetivos del marco estratégico de la UE para la cooperación en educación y formación, la estrategia general de crecimiento y empleo de la Comisión (Europa 2020) y el Semestre Europeo (ciclo de coordinación de la política económica). Esboza los avances de la UE y nacionales hacia: los objetivos de Europa 2020, en lo que respecta al abandono escolar y la finalización de los estudios superiores; los niveles de referencia de Educación y Formación 2020 sobre la participación en educación infantil y atención a la infancia, Educación para Adultos, bajo rendimiento en destrezas básicas y aptitud para el empleo de los recién titulados; temas transversales prioritarios, como la financiación de la educación y el desarrollo profesional del profesorado.

La comparación internacional y el análisis por países del Monitor proporcionan datos para el debate sobre los temas prioritarios en educación y formación y los debates nacionales sobre reformas educativas, además de una fuente de información fiable y actualizada para el aprendizaje entre los países de la UE.

A
B
C
D
E
F

En este capítulo se comentan los objetivos principales y los objetivos con puntos de referencia establecidos de la ET 2020, es decir, los objetivos de 1 a 6, el resto de los objetivos, del 8 al 11, están en realidad comentados en otros capítulos de este INFORME, caso del 8, inversión en educación, en el punto B1 de financiación y gasto en educación; o el objetivo 10, acerca de los titulados en educación terciaria, a lo que se hace referencia en el punto D2, sobre titulación y graduación. Mientras que el resto de objetivos, el 9 y el 11 se comentan al tiempo que sus equivalentes (1 y 5).

La **tabla D4.1** ofrece la media de la Unión Europea y los datos de España respecto a los 11 indicadores clave de la ET 2020. Facilita una visión general estructurada en función del nivel de consolidación política de dichos indicadores y se puede apreciar que en España la participación en la educación infantil es casi universal (97,4 %) y que la tasa de personas que han completado la educación superior o terciaria (42,4 %) está por encima de la media de la Unión Europea.

La ET 2020 coincide en sus principales objetivos con las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 de la Agenda 2030 de UNESCO. Como se observa en la **tabla D4.2**, el objetivo europeo que trata de la Educación infantil y la atención a la infancia tiene su correlación con la meta 4.2 del ODS 4, que vela por que todos los niños y niñas obtengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia.

Tabla D4.1
Resumen de los objetivos, indicadores y puntos de referencia de la estrategia europea Educación y Formación 2020 (ET 2020) en España y en la Unión Europea

	España		UE-27		Referencia 2020	
	Valor	Año	Valor	Año	España	UE
Objetivos ET 2020 principales						
1. Abandono temprano de la educación y la formación (de 18 a 24 años)						
Hombres	21,4 %	2019	11,9 %	2019	≤15 %	≤10 %
Mujeres	13,0 %	2019	8,4 %	2019		
Total	17,3 %	2019	10,2 %	2019		
2. Titulación en educación superior (de 30 a 34 años)						
Hombres	38,5 %	2019	35,1 %	2019	≥44 %	≥40 %
Mujeres	50,8 %	2019	45,6 %	2019		
Total	44,7 %	2019	40,3 %	2019		
Objetivos ET 2020 con puntos de referencia establecidos						
3. Educación infantil y atención a la infancia (desde los 4 años hasta la edad de inicio de la escolaridad obligatoria)						
	98,0 %	2018	94,8 %	2018	=100 %	≥95 %
4. Competencias básicas (alumnos de 15 años con bajo rendimiento, nivel I o inferior en PISA)						
Comprensión lectora	23,2 %	2018	22,7 %*	2018	≤15 %	≤15 %
Matemáticas	24,7 %	2018	22,1 %*	2018		
Ciencias	21,3 %	2018	21,3 %*	2018		
5. Tasa de empleo de los graduados que han finalizado la educación y formación entre 1 y 3 años antes del año de referencia (de 20 a 34 años)						
CINE 3-4	61,5 %	2019	75,9 %	2019	≥82 %	≥82 %
CINE 5-8	77,2 %	2019	85,0 %	2019		
6. Participación en la formación permanente (de 25-64 años)						
	10,6 %	2019	10,8 %	2019	≥15 %	≥15 %
7. Movilidad educativa						
Titulados móviles de nivel terciario (CINE 5-8)	2,2 %	2018	4,3 %	2018	--	--
Titulados móviles para la obtención de créditos de nivel terciario (CINE 5-8)	7,7 %	2018	9,1 %	2018	--	--

(Continúa)

Tabla D4.1 continuación
Resumen de los objetivos, indicadores y puntos de referencia de la estrategia europea Educación y Formación 2020 (ET 2020) en España y en la Unión Europea

Otros objetivos ET 2020				
8. Inversión en educación				
Gasto público en educación como porcentaje del PIB	4,0 %	2018	4,6 %	2018
Gasto en instituciones públicas y privadas por alumno, en euros-PPA				
CINE 1-2	6.006 €	2017	6.240 €	2016
CINE 3-4	7.400 €	2017	7.757 €	2016
CINE 5-8	9.300 €	2017	9.977 €	2016
9. Personas que abandonan tempranamente la educación y la formación (18 a 24 años)				
Nacidos en el país	14,4 %	2019	8,9 %	2019
Nacidos en el extranjero	31,1 %	2019	22,2 %	2019
10. Titulados en educación terciaria (30 a 34 años)				
Nacidos en el país	48,7 %	2018	41,3 %	2019
Nacidos en el extranjero	31,9 %	2018	35,3 %	2019
11. Tasa de empleo de los graduados recientes por nivel educativo alcanzado (personas de 20 a 34 años que hayan abandonado los estudios entre 1 y 3 años antes del año de referencia)				
Niveles 3 a 4 de la CINE	61,5 %	2019	75,9 %	2019
Niveles 5 a 8 de la CINE	77,2 %	2019	85,0 %	2019

*. UE-28.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Eurostat, *Education and Training. Monitor 2020*, PISA 2018 y Eurostat.

Tabla D4.2
Relación entre los objetivos de la estrategia europea Educación y Formación 2020 (ET 2020) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la UNESCO

Objetivos Unión Europea Indicadores ET 2020	Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 4 – Agenda 2030 UNESCO
Educación infantil y atención a la infancia (desde los 4 años hasta la edad de inicio de la escolaridad obligatoria).	– Meta 4.2 Para 2030 velar por que todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
Porcentaje de alumnado de 15 años con rendimiento bajo: – Comprensión lectora. – Competencia matemática. – Competencia científica.	– Meta 4.7 Para 2030 velar por garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. – Meta 4.a Para 2030 velar por construir y adecuar instalaciones educativas para que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas, tengan en cuenta las cuestiones de género y proporcionen entornos de aprendizaje, seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. – Meta 4.5 Para 2030 velar por eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional. – Meta 4.6 Para 2030 velar por garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética. – Meta 4.1 Para 2030 velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces. – Meta 4.b Para 2030 velar por aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo [...].
Personas que abandonan tempranamente la educación y la formación (18 a 24 años).	– Meta 4.3 Para 2030 velar por asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

(Continúa)

Tabla D4.2 (continuación)
Relación entre los objetivos de la estrategia europea Educación y Formación 2020 (ET 2020) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la UNESCO

Objetivos Unión Europea Indicadores ET 2020	Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 4 – Agenda 2030 UNESCO
Titulados en educación terciaria (30 a 34 años).	– Meta 4.4 Para 2030 velar por aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
Tasa de empleo de los graduados recientes por nivel educativo alcanzado (personas de 20 a 34 años).	
Participación de los adultos en el aprendizaje permanente (25 a 64 años).	
Gasto público en educación como porcentaje del PIB.	
	– Meta 4.c Para 2030 velar por aumentar sustancialmente la oferta de profesores cualificados [...].

Fuente: Elaboración propia a partir de *Education and Training. Monitor 2018* y UNESCO.

El objetivo principal europeo que trata las competencias básicas (comprensión lectora, matemática y científica) del alumnado de 15 años con rendimiento bajo, tiene su correlación con el ODS 4 en las metas: 4.7 (garantizar que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para el desarrollo sostenible, los derechos humanos o la valoración de la diversidad cultural); 4.a (adecuar instalaciones educativas que respondan como entornos de aprendizaje a las necesidades de seguridad, no violencia, inclusión y eficacia para todos); 4.5 (eliminar las disparidades de género en la educación y ofrecer acceso en condiciones de igualdad en todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional); 4.6 (garantizar en jóvenes y adultos, hombres y mujeres, las competencias de lectura, escritura y aritmética); 4.1 (velar por que niñas y niños terminen los ciclos de la enseñanza obligatoria, gratuita, equitativa y de calidad); y la meta 4.b (aumentar a nivel mundial el número de becas para los países en desarrollo).

Al objetivo de superar el abandono temprano de la ET 2020 se suma la meta 4.3 del ODS 4 que pretende asegurar el acceso para todos a una formación técnica, profesional y superior de calidad. Y en cuanto a la intención de incrementar el número de titulados en educación terciaria de la ET 2020, la meta 4.4 del ODS 4 en la Agenda 2030 de la UNESCO plantea aumentar significativamente el número de personas que adquieran las competencias necesarias para acceder al empleo.

A continuación, se analizan los indicadores clave del marco estratégico Educación y Formación 2020 de acuerdo con el Informe de la Unión Europea y el Informe de España. Tal y como se diferencian en el *Monitor de la Educación y la Formación 2019*, en primer lugar se muestra el análisis de los dos objetivos principales y a continuación los otros cuatro objetivos. Finalmente, se muestra una visión en conjunto.

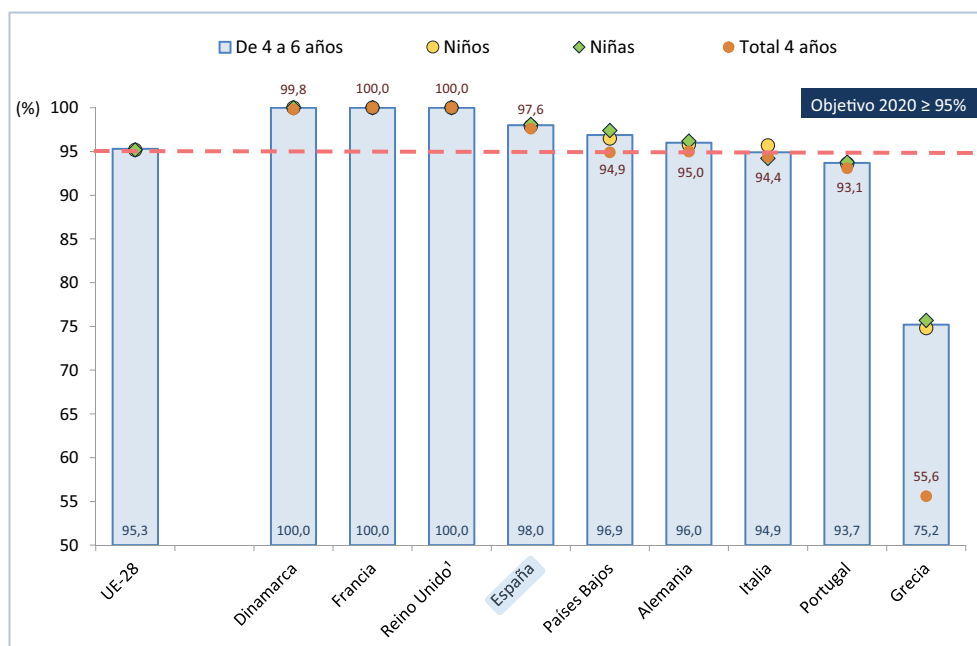
D4.1. Participación en la educación de la primera infancia

La Unión Europea ha hecho de la participación en la educación infantil una de sus prioridades, por su influencia demostrada sobre el éxito en otras etapas educativas posteriores y en consonancia con un enfoque moderno del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, que toma en consideración las relaciones entre las diferentes etapas de la educación y la formación. En España, la proporción de niños y niñas que participaba en Educación Infantil entre los 4 años y la edad de escolarización obligatoria, en el año 2018, era del 98,0 %, lo que supone 3,0 puntos porcentuales por encima del Objetivo 2020 (95,0 %); la media de la Unión Europea era del 95,3 %, tres décimas por encima de dicho objetivo.

En la **figura D4.2** se observa que en Dinamarca, Francia y Reino Unido la escolarización de 4 a 6 años fue del 100 % en 2018; España, Países Bajos y Alemania tuvieron una tasa neta de escolarización superior al 95 %; por debajo del objetivo, pero por encima del 90 %, se encontraban Italia y Portugal. En algún país como Grecia la escolarización en estas edades estaba todavía próxima al 80 %.

Figura D4.2

Tasa neta de escolarización entre los 4 años y la edad de comienzo de la educación obligatoria de niños y niñas y tasa neta a los 4 años en los países de la Unión Europea. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d402.xlsx> >

1. De 4 a 5 años.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

D4.2. Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias

Otro de los indicadores acordados por la Unión Europea en materia de educación y formación es el porcentaje de jóvenes de 15 años con un bajo nivel de rendimiento –nivel 1 o inferior establecido por PISA– en ciencias, lectura y matemáticas. Además, sitúa el punto de referencia para 2020 en el 15 % para cada uno de estos tres ámbitos. Conviene hacer una consideración, relativa a los años en los que cada una de las competencias ha sido materia principal: lectura (2000, 2009 y 2018), matemáticas (2003 y 2012) y ciencias (2006 y 2015). El análisis de la evolución debe centrarse para cada competencia en estos años en los que ha sido materia principal, que son en los que se dispone de información con un grado similar de fiabilidad por las propias características de la prueba. En los años en los que cada una de las materias no es la principal se pueden producir ciertas inconsistencias al comparar la evolución, pues las características y el tamaño de la prueba varían según sea materia principal o secundaria.

En el informe PISA 2018 el porcentaje de alumnos españoles en el nivel 1 fue el 21,3 % en ciencias, el 23,2 % en lectura y el 24,7 % en matemáticas. Para el conjunto de los países de la Unión Europea los porcentajes fueron 21,3 % en ciencias, 22,7 % en lectura y 22,1 % en matemáticas.

D4.3. Abandono temprano de la educación y la formación

La tasa de abandono temprano de la educación y la formación mide la proporción de jóvenes de 18 a 24 años cuya titulación máxima alcanzada es la de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2) y no continúan estudiando o formándose para alcanzar el título de Bachiller o de Técnico de Formación Profesional (CINE 3), o niveles equivalentes en los otros sistemas educativos europeos.

En España la tasa de abandono temprano de la educación y formación –en adelante, abandono educativo temprano– alcanzaba el 17,3 % en 2019, cifra lejana del punto de referencia del 10 % establecido con carácter general en la estrategia europea ET 2020 y a 2,3 puntos porcentuales por encima del nivel específicamente asignado a España (15 %) para el año 2020.

La reducción del elevado porcentaje de abandono educativo temprano es uno de los principales retos de nuestro sistema educativo. Tal y como se expresa en el Monitor de la Educación y la Formación, la finalización de la enseñanza secundaria superior es un requisito para mejorar el acceso al mercado laboral y evitar la pobreza y la exclusión social. Los bajos niveles de formación y de resultados escolares son rasgos de pobreza educativa.

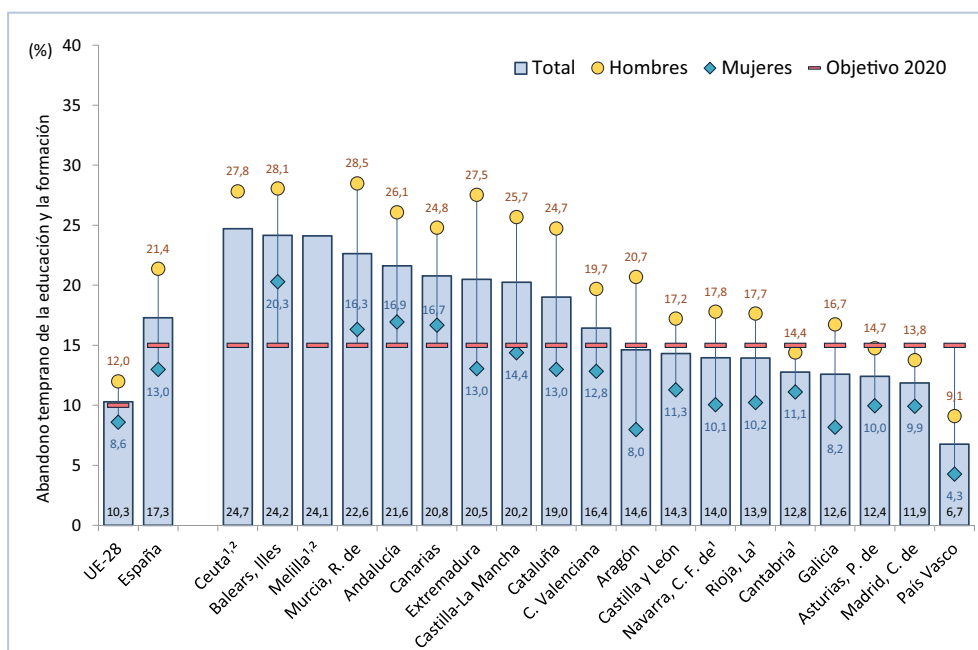
Resultados en el ámbito nacional

En este apartado se analizan, junto con las cifras totales del abandono educativo temprano para España, los valores desagregados con respecto a las siguientes variables: distribución geográfica (Comunidades y Ciudades Autónomas); sexo (hombres/mujeres); nacionalidad (nacionales/extranjeros); nivel de formación (con/sin título de Graduado en Educación Secundaria); situación laboral (ocupado/no ocupado); y edad (desde los 18 hasta los 24, año a año).

En la **figura D4.5**, donde se muestran las Comunidades y Ciudades Autónomas en orden creciente de su correspondiente tasa de abandono educativo temprano en 2019, se observa una considerable dispersión geográfica de los resultados, con diferencias entre Comunidades Autónomas que sobrepasan la existente a este respecto entre España (17,3 %) y la Unión Europea (10,3 %). La diferencia entre la tasa de abandono del País Vasco (6,7 %) e Illes Balears (24,2 %), las Comunidades situadas en los extremos, superó los 17 puntos porcentuales. En cuanto a los valores de la tasa de abandono educativo temprano, desagregados según el sexo, se observa que los hombres presentaron tasas de abandono superiores a las de las mujeres en todos los casos. Mientras que la media en España de las mujeres (13,0 %) se situaba ligeramente por debajo del nivel del objetivo ET 2020, la de los hombres (21,4 %) estaba lejos de alcanzarlo. La brecha de género en nuestro país (8,4 puntos porcentuales) fue considerablemente mayor que la de la media de la Unión Europea (3,4 puntos porcentuales).

Figura D4.5

Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d405.xlsx>

1. En estas Comunidades y Ciudades Autónomas los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.

2. Los datos de mujeres de Ceuta y de hombres y mujeres de Melilla no están disponibles.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional» y de Eurostat.

Principales razones que pueden contribuir a favorecer la disminución del abandono temprano de la educación y la formación

Hay diversas circunstancias que pueden incidir en el abandono: educativas (el título, que impide a los que no lo obtienen seguir formándose, pero también circunstancias personales de cada alumno o alumna y su satisfacción con los estudios); sociales (valoración social, familiar e individual de la educación); o económicas (oferta de empleo en el entorno geográfico en el que vive el estudiante, disposición empresarial, tipo de actividades dominantes, tener acceso o no a becas y ayudas...). Hay que considerar estas múltiples circunstancias para entender tanto, las disminuciones más o menos intensas del abandono en un determinado periodo, como las políticas que puedan contribuir a su disminución en el futuro, que tienen que contemplar las posibles razones comentadas:

a. Educativas.

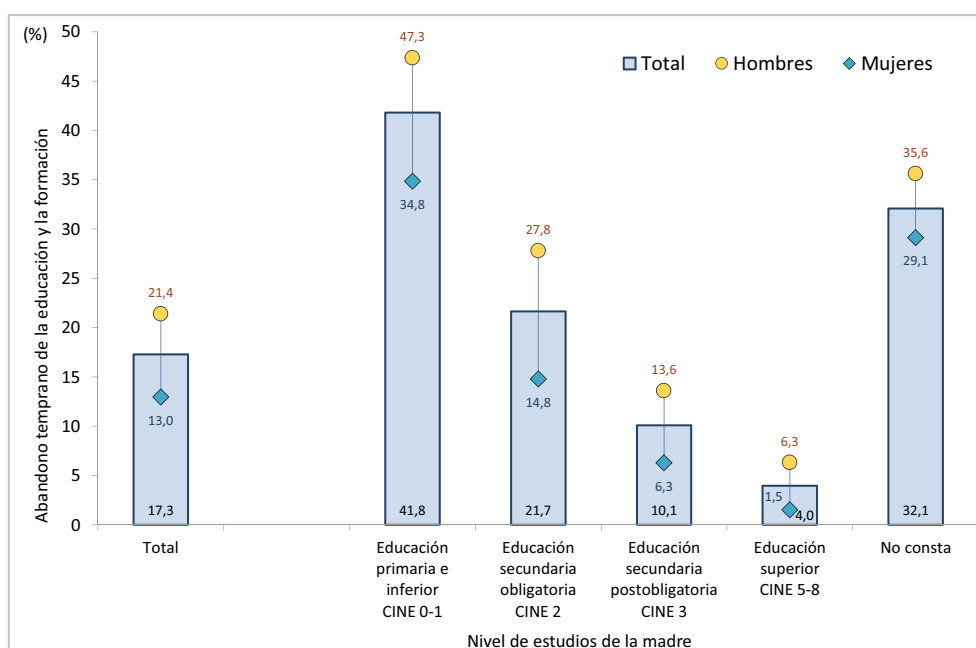
Hay casos de abandono que pueden deberse a razones educativas de índole individual, ya que hay algunos alumnos o alumnas cuyas expectativas y deseos de continuar los estudios no son elevados por razones familiares o por circunstancias relacionadas con la trayectoria académica.

En el caso español hay que añadir la limitación que el Título de Educación Secundaria Obligatoria impone a todo el alumnado que no lo obtiene y ya no puede repetir. No es la única razón, como se ha señalado, pero es probablemente la principal que explica las todavía elevadas cifras de abandono en España, que superan en buena medida las de los países considerados. Los objetivos educativos españoles definidos en nuestras leyes son tales que a fin de cumplirlos habría que garantizar a todo el alumnado la posibilidad de continuar su formación al finalizar la ESO.

Conviene señalar entre estas circunstancias educativas las familiares, relativas a la formación de las madres. En la **figura D4.6** se puede apreciar una relación inversa muy notable entre los porcentajes de alumnado español que abandona su formación y el nivel de estudios alcanzado por sus madres. Esta relación es importante en todos los casos, pero más elevada para los alumnos que para las alumnas. El porcentaje de abandono temprano de los chicos cuyas madres solo tienen estudios primarios alcanzó el 47,3 %, mientras que la de las chicas cuyas madres tienen estudios superiores se situó en el 1,5 %.

Figura D4.6

Abandono temprano de la educación y la formación en España por nivel de estudios de la madre. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d406.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A

B

C

D

E

F

b. Sociales.

La consideración de la educación por el conjunto de la sociedad, en general, y de los empleadores, en particular, influye de modo determinante en la disposición del alumnado sobre la continuación o no de su formación. Las sociedades con alta estima de la educación defienden a través de todas sus decisiones individuales y políticas la conveniencia, la necesidad y las ventajas que suponen para todos los jóvenes y para la propia sociedad el conocimiento y la formación de todos.

Una mentalidad social así no puede estimularse solo desde el sistema educativo y tampoco se pueden compensar desde la educación actitudes generalizadas de desentendimiento y falta de compromiso con la educación. Compromiso que no es prudente esperar que puedan adquirir por su cuenta los individuos o las familias, así como los agentes sociales y económicos.

c. Económicas.

Cuando la oferta de empleo en un país en general o en el entorno del alumnado es relativamente escasa, tiende a disminuir de modo considerable el abandono. Esto se ve reforzado si los jóvenes tienen oportunidad de seguir formándose. Por el contrario, se puede estimular el abandono si la exigencia de formación o cualificación profesional por parte de los empleadores es escasa. Uno de estos dos fenómenos, o los dos actuando al mismo tiempo y de forma contraria o sucesiva, pueden haber concurrido en algunos países como España en los años que precedieron a la crisis económica reciente o justo en los años de la crisis.

Por el contrario, en aquellos países o Comunidades Autónomas donde hay una preocupación por parte de los empleadores por contar entre sus futuros trabajadores con una mayoría que haya obtenido alta formación y cualificación, tiende a reducirse el abandono. En estos casos, además, puede darse una importante implicación de los empleadores en la formación de sus propios trabajadores directa o indirectamente. Hay algunas Comunidades españolas que han avanzado de modo notable en este sentido.

Asimismo, el coste de los estudios y las posibilidades de acceso a becas y ayudas son factores determinantes para la prolongación de la educación o formación en etapas postobligatorias.

La nacionalidad de los jóvenes es otra variable que influye significativamente en los resultados de abandono educativo temprano. el porcentaje de abandono educativo temprano de la población con nacionalidad extranjera con edad comprendida entre 18 y 24 años (35,7 %) fue más del doble que el de los jóvenes de nacionalidad española (14,6 %) y prácticamente duplicó a la tasa de España (17,3 %).

Resultados en el ámbito de la Unión Europea

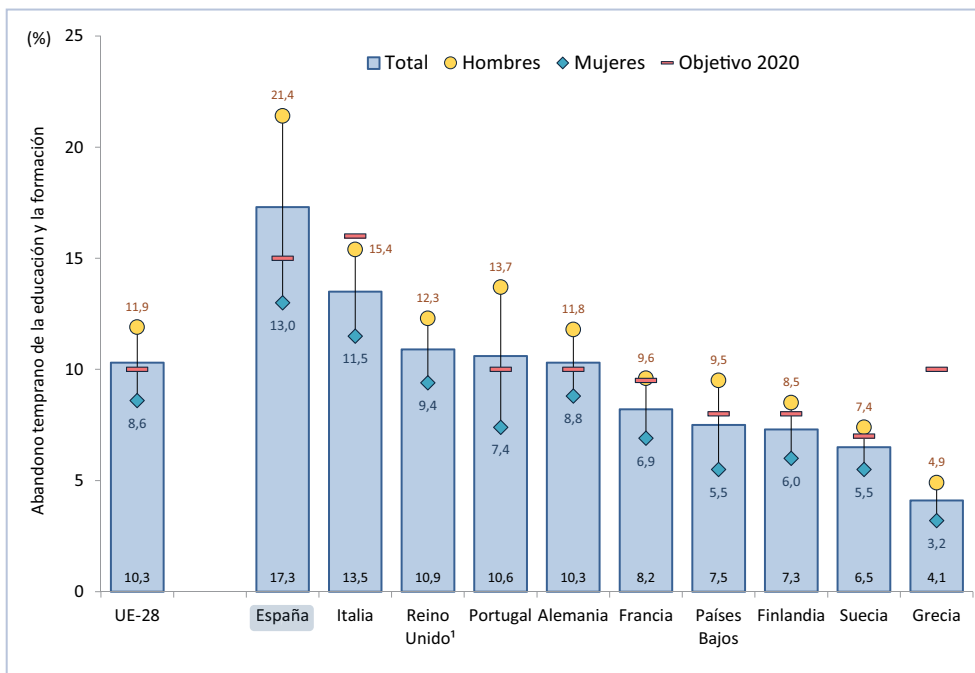
La **figura D4.9** representa la tasa de abandono educativo temprano de la selección de los países de la Unión Europea en el año 2019 y las diferencias de este indicador entre hombres y mujeres. Además, muestra el objetivo de cada uno de los países establecido para el año 2020, cuyo valor osciló entre el 7,0 % propuesto para Suecia y el 16 % para Italia.

En 2019 habían logrado el objetivo de referencia de la ET 2020 dieciséis países de la Europa de los 28, algunos con tasas muy inferiores al Objetivo 2020 para toda la Unión (10 %), como es el caso de Grecia (4,1 %) y Suecia (6,5 %). Italia, Francia, Países Bajos y Finlandia también habían alcanzado su propio objetivo. La Unión Europea se encontraba a 0,3 puntos porcentuales del Objetivo 2020, y de los cinco países que presentaban una tasa superior al 10 % en 2019, España (17,3 %), Portugal (10,6 %) y Alemania (10,3 %) no habían alcanzado su propio Objetivo 2020. En esta figura también se observa que el fenómeno del abandono educativo tiene mayor incidencia en los hombres que en las mujeres.

Evolución de resultados

El abandono temprano en la población con empleo tuvo un comportamiento similar hasta el año 2013, pasando del 21,9 % al 8,0 %. A partir de ese año se ha estancado quedando en el año 2019 en la cifra de 8,6 % lo que supone una disminución de 13,3 puntos desde el año 2003. El análisis realizado permite concluir que presentan mayores tasas de abandono educativo temprano los jóvenes con título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria que aquellos que no lo obtuvieron, mientras que los valores son parecidos entre las personas en situación de desempleo y los empleados.

Figura D4.9
Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por países de la Unión Europea. Año 2019

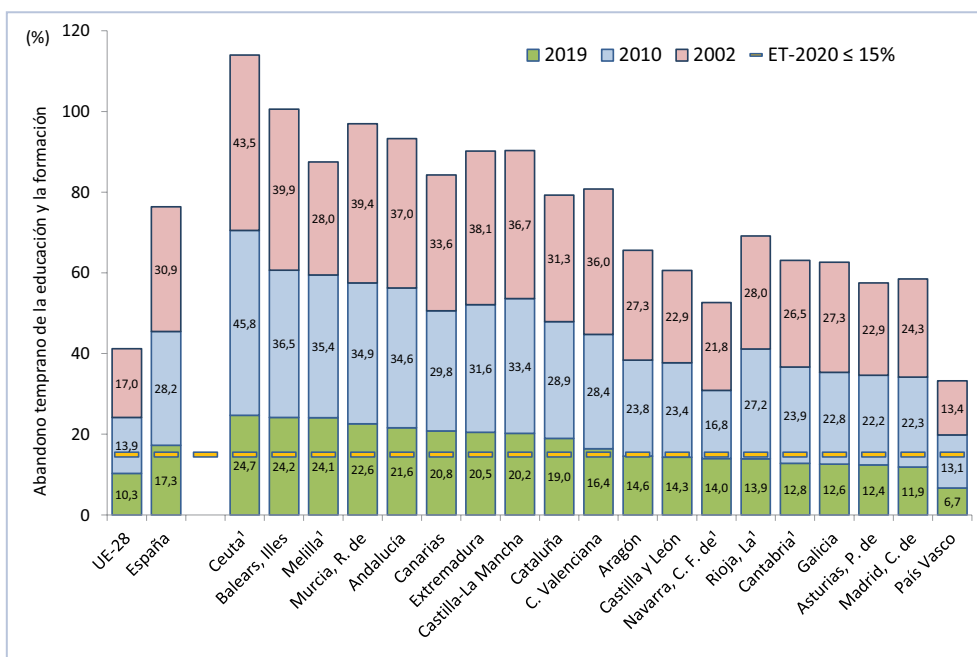


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d409.xlsx> >

1. Sin objetivo nacional en su Programa de Reformas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

Figura D4.12
Evolución de la tasa de abandono temprano de la educación y la formación por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2002, 2010 y 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d412.xlsx> >

1. En estas Comunidades y Ciudades Autónomas los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.



Por lo que respecta a la evolución de las tasas de abandono entre 2002, 2010 y 2019 por Comunidades y Ciudades Autónomas, de los datos que se ofrecen en la **figura D4.12** se infiere que existe una tendencia a la baja para todas las Comunidades y Ciudades Autónomas. La diferencia del abandono registrado entre el año 2002 y el año 2019 para el conjunto es de 13,6 puntos, 30,9 % en 2002 y 17,3 % en 2019.

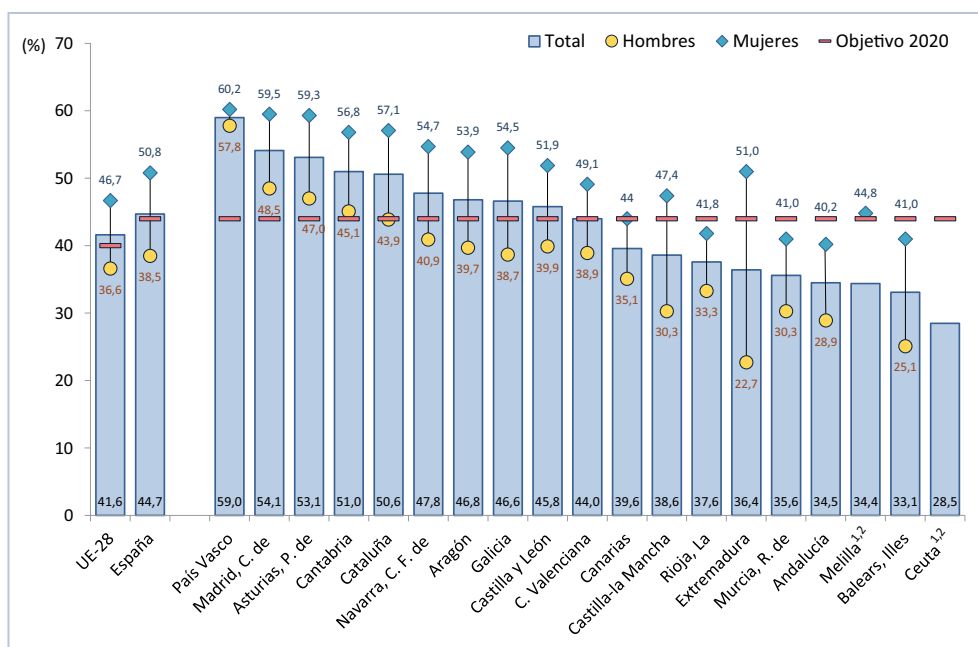
D4.4. La titulación en educación superior

La Comisión Europea propone para el año 2020 que la proporción de personas con edades comprendidas entre 30 y 34 años que hayan terminado la educación superior esté por encima del 40 %. En el año 2019, el 44,7 % de los jóvenes residentes en España de ese tramo de edad alcanzó el nivel de estudios superiores –38,5 % de hombres y 50,8 % de mujeres–, frente al 41,6 % del conjunto de la Unión Europea –36,6 % de hombres y 46,7 % de mujeres–. Dado que España cumple con ese objetivo estándar desde el año 2010, en el marco de la estrategia ET 2020 se estableció como objetivo para nuestro país el 44 %, 4 puntos por encima del propuesto para toda la UE (40 %).

Resultados en el ámbito nacional

En la **figura D4.14** se muestra que las Comunidades Autónomas del País Vasco, Madrid, Asturias, Cantabria, Cataluña, Navarra, Aragón, Galicia, Castilla y León y la Comunitat Valenciana, alcanzaron o superaron el Objetivo ET 2020 del 44 % marcado para España. Cuando se desagregan por sexo los datos correspondientes a este indicador se observa que, en el conjunto de España, había una diferencia de 12,3 puntos porcentuales a favor de las mujeres; las mayores diferencias, por encima de 15 puntos, se dieron Extremadura, Castilla-La Mancha, Illes Balears y Galicia. Las menores diferencias se dieron en País Vasco, La Rioja y Canarias.

Figura D4.14
Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), por Comunidad y Ciudad Autónoma y sexo. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d414.xlsx> >

1. Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.
2. Los datos de hombres y mujeres de Ceuta y de los hombres de Melilla no están disponibles.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

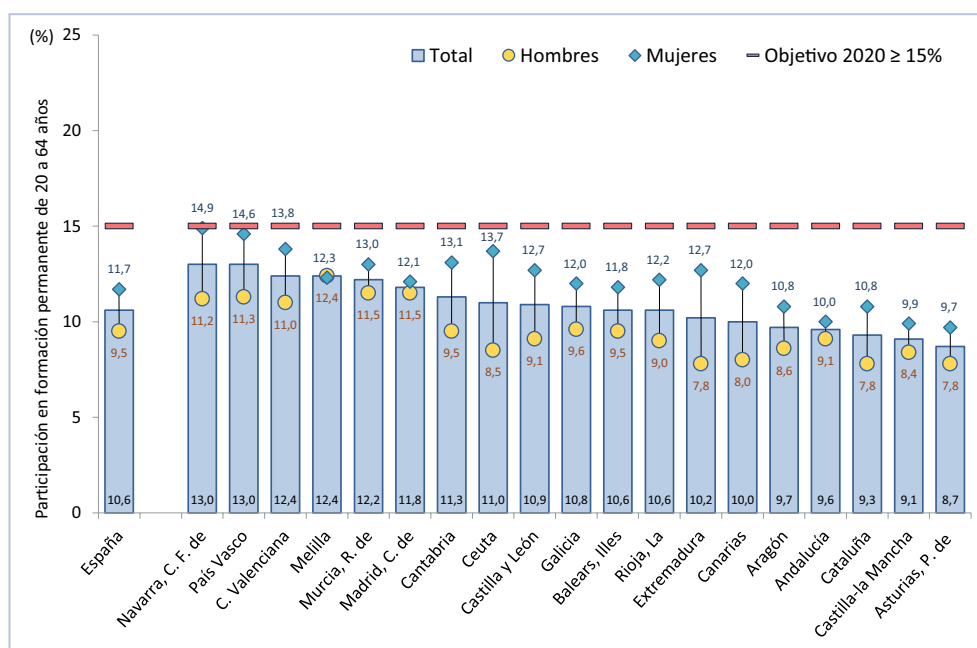
D4.5. Participación en la formación permanente

La ET 2020 proponía el alcanzar la participación en actividades formativas del 15 % de la población adulta en edad laboral, entre 25 y 64 años. En la **figura D4.18** se muestra que el promedio español de participación de adultos en actividades de educación y formación en 2019 fue de 10,6 %, cifra muy próxima al 11,3 % en Europa, y ambas alejadas del objetivo del 15 %. Las cifras de las Comunidades y Ciudades Autónomas oscilaron entre el 8,7 % de Asturias y el 13,0 % del País Vasco y Navarra, es decir, prácticamente 2 puntos porcentuales por arriba y por abajo de la media española. Estas cifras fueron similares en la mayoría de los años de esta década, tanto en España como en Europa, por lo que todo hace pensar que el objetivo estará igual de lejos en 2020 que al principio de la década.

En relación con los resultados según el sexo, se aprecian cifras por lo general ligeramente superiores en las mujeres que en los hombres. En el conjunto del territorio nacional, la diferencia entre los porcentajes de participación en la formación permanente de la población adulta entre mujeres y hombres fue, en 2019, de 2,2 puntos (11,7 % en mujeres y 9,5 % en hombres).

Figura D4.18

Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en las Comunidades y Ciudades Autónomas por sexo. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d418.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

En el conjunto de la Unión Europea, como se ha señalado, este indicador alcanzó en 2019 el 11,3 %. Los países de la Unión Europea que alcanzaron valores más elevados, por encima del nivel de referencia establecido fueron, entre otros, Suecia, Finlandia, Francia y Países Bajos. España, como se ha señalado, junto a Alemania y el resto de los países mediterráneos, se encontraba por debajo de los promedios de la UE-28. Prácticamente en todos los países la participación en actividades de formación de las mujeres fue superior a la de hombres en 2019.

Cuanto más elevado es el nivel educativo del individuo, mayor es la probabilidad de que participe en actividades de formación permanente, con los correspondientes beneficios personales y económicos. En España, en 2019, participó un 3,8 % de población entre 25 y 64 años cuyo máximo nivel educativo es el de educación secundaria inferior (CINE 0-2). Este porcentaje fue del 10,6 % en el caso de la población con un nivel educativo de educación secundaria superior (CINE 3-4) y del 17,5 % en el caso de la población con estudios superiores (CINE 5-8).

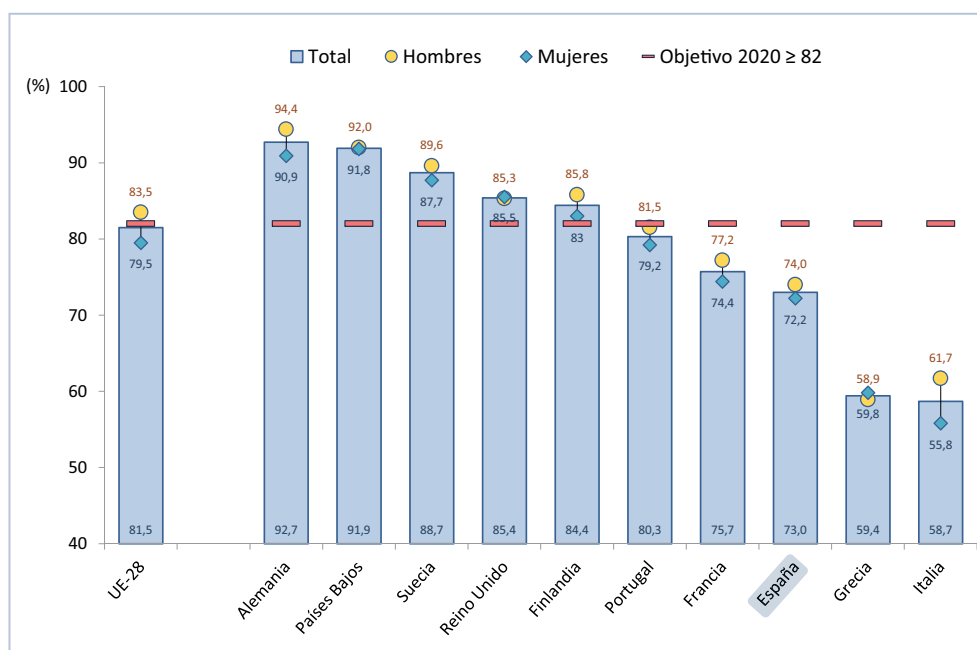
D4.6. Empleabilidad de los recientes graduados

La tasa de empleo de los jóvenes graduados, de entre 20 y 34 años de edad, que finalizaron sus estudios correspondientes a los niveles CINE 3-8 en los tres años anteriores al año de referencia, constituye un indicador de empleabilidad, para el cual la estrategia ET 2020 ha establecido como nivel de referencia al menos el 82 %. En la Unión Europea, el 81,5 % de los jóvenes graduados (CINE 3-8) que finalizaron sus estudios entre uno y tres años anteriores a 2019 estaban empleados, lo que la sitúa a una distancia de 1,8 puntos porcentuales, por debajo del nivel de referencia que se pretende alcanzar en 2020. El indicador correspondiente tomaba para España en 2019 el valor de 73,0 %, es decir, a 9 puntos porcentuales del objetivo de logro.

La **figura D4.22** muestra la representación para los países de la Unión Europea seleccionados, de la tasa de empleo a la que se refiere el correspondiente indicador y su desagregación por el máximo nivel de formación alcanzado en 2019. Se puede observar que un mayor nivel de estudios alcanzado está asociado con mayores tasas de empleo en todos los países.

Figura D4.22

Tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d422.xlsx> >

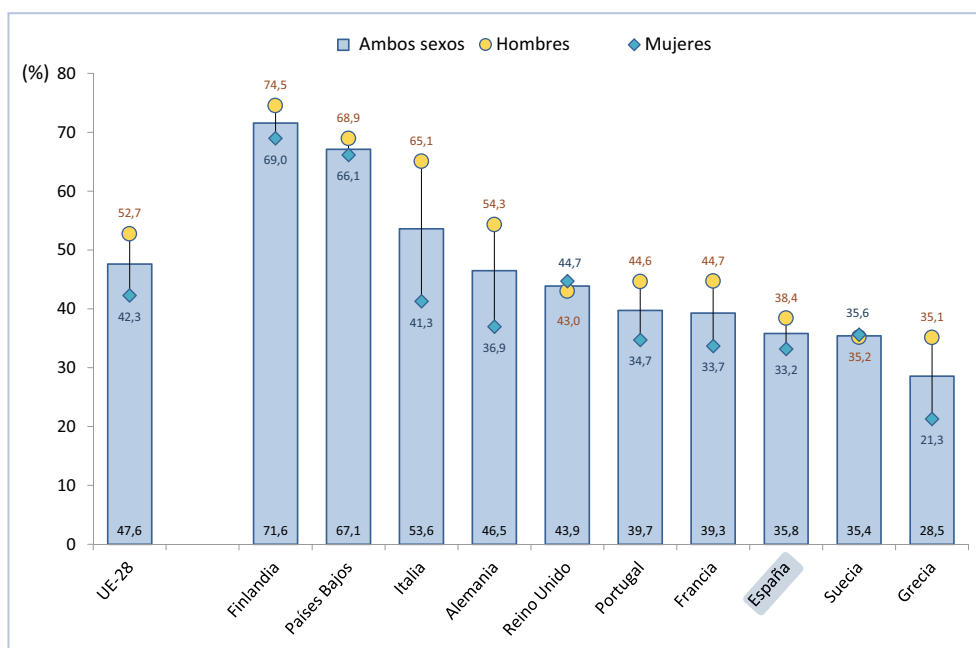
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

En 2019, en el conjunto de la Unión Europea, la diferencia de la tasa de empleo fue de 8,9 puntos a favor de las personas con estudios superiores –85,3 %, tasa de empleo en personas con estudios superiores (CINE 5-8), frente al 76,4 % de las personas con estudios medios (CINE 3-4)–. En España, dicha diferencia alcanzó los 15,7 puntos –77,2 %, tasa de empleo en personas con estudios superiores (CINE 5-8), frente al 61,5 % de las personas con estudios medios (CINE 3-4)–.

Otro de los factores vinculados a las políticas públicas que condicionan la empleabilidad de los recientes graduados, además de su nivel de formación, es su participación en la formación profesional. Por un lado, la **figura D4.24** muestra la selección de países considerados de la Unión Europea, con arreglo al porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) que estuvieron matriculados en programas con orientación profesional –en España, Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio– en el año 2018 y su desagregación por sexo. Este porcentaje fue en España del 35,8 %, que es 11,8

puntos por debajo del correspondiente valor para el conjunto de la Unión Europea (47,6 %). Asimismo en la figura se aprecia que en todos los países, excepto en el Reino Unido y Suecia, el porcentaje de varones de educación secundaria superior (CINE-3) que estaban matriculados en enseñanzas profesionales fue superior al de mujeres.

Figura D4.24
Porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) matriculados en programas con orientación profesional en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d424.xlsx> >

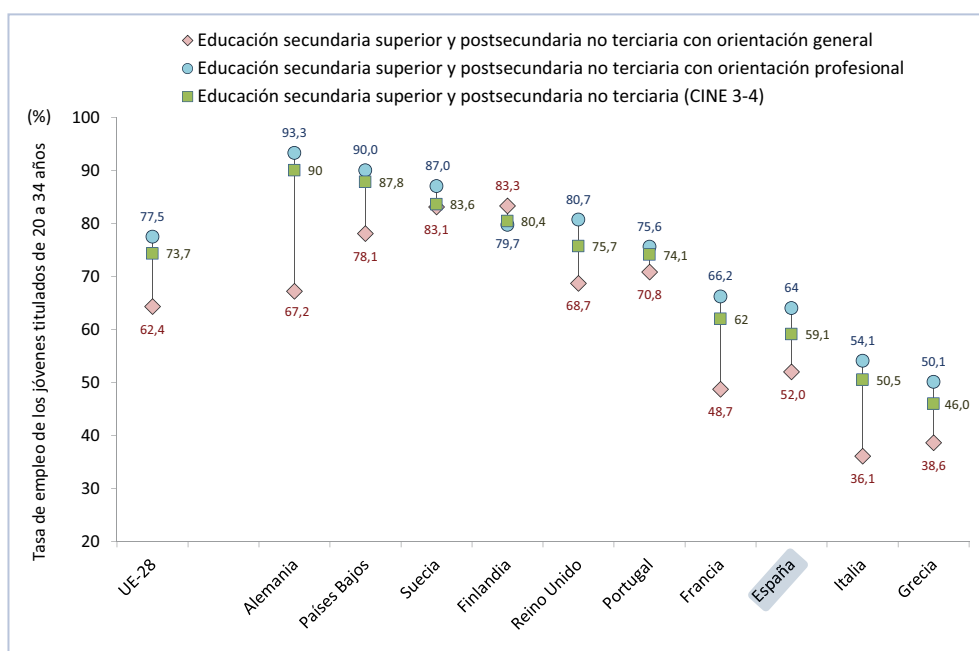
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

Por último, la **figura D4.26** analiza, para el año 2019, la tasa de empleo de los jóvenes titulados (CINE 3-4) de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, según la orientación del programa (general o profesional) que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia en los países de la Unión Europea seleccionados. En el conjunto de los países de la Unión Europea, la tasa media de empleo de los jóvenes con formación en los niveles CINE 3-4 fue el 73,7 % en 2019. Desagregado este indicador por la orientación de la formación recibida, la tasa de empleo fue del 77,5 % para jóvenes con orientación profesional y del 62,4 % con orientación general.

Los porcentajes de jóvenes empleados con formación en programas de orientación profesional fueron superiores a los porcentajes de empleo correspondientes a los jóvenes que habían recibido formación en programas con orientación general en todos los países seleccionados, excepto en Finlandia, y con diferencias particularmente notables a favor de la orientación profesional en Alemania, Italia, Francia, España, Reino Unido, Países Bajos y Grecia. Las tasas de empleo más modestas, por debajo del promedio de la UE-28 se produjeron en los países mediterráneos; en el resto de los países las tasas de empleo estuvieron por encima de las tasas europeas.

Figura D4.26

Tasa de empleo de los jóvenes titulados (CINE 3-4) de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, según la orientación del programa (general o profesional) que han finalizado su educación y formación entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia en los países de la Unión Europea. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d426.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

A

B

C

D

E

F

E. La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Al término del proceso de traspaso de competencias educativas desde el Estado a las Comunidades Autónomas quedó conformado en todo el ámbito del Estado un sistema de distribución competencial que reserva al Estado la competencia exclusiva para la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales. También asigna al Estado la regulación de las normas básicas para el desarrollo de los aspectos incluidos en el artículo 27 de la Constitución, referido a derechos constitucionales relacionados con el ámbito educativo. Aquellas materias educativas que no hubieran sido asumidas por las Comunidades Autónomas en sus respectivos Estatutos de Autonomía corresponden al Estado. Estas circunstancias concurren en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y en aquellos centros educativos dependientes del Estado y situados en el exterior. En estos casos, el Estado regula y gestiona el sistema educativo, a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que juega un papel similar al del resto de Administraciones educativas en sus respectivos ámbitos territoriales.

E1. Ordenación de las enseñanzas. Novedades normativas

La información relativa a la ordenación de las Enseñanzas de Régimen General y especial se puede consultar en el INFORME.

E2. La inspección educativa

E2.1. La Inspección Central

La Inspección Central desarrolla básicamente sus funciones en la acción educativa en el exterior, ocupándose fundamentalmente de los centros y programas educativos, la participación en la provisión de puestos de personal docente y la evaluación del personal docente y de los asesores técnico-docentes. Además se encarga de la supervisión de las enseñanzas cursadas por la modalidad de educación a distancia o de las aulas itinerantes de los circos, así como de participar y asesorar en la selección de premios como son los casos de los Premios Extraordinarios y los Premios Nacionales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

E2.2. La Inspección educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

El Ministerio de Educación y Formación Profesional lleva a cabo la supervisión e inspección educativa de todos los centros, servicios, programas y actividades que integran el sistema educativo, tanto en los centros públicos como privados, dependientes de su ámbito de gestión directa.

Durante el curso objeto de análisis en este INFORME, la Inspección de Educación llevó a cabo diversas actuaciones en los centros de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, entre las que cabe destacar:

- Supervisión del cumplimiento de las instrucciones de comienzo de curso.
- Supervisión y asesoramiento sobre los documentos institucionales del centro.
- Incorporación de propuestas de mejora presentes en la Memoria Anual y su concreción en la Programación General Anual en un plan de mejoras específico.
- Asesoramiento y supervisión de la gestión económica de los institutos de enseñanza secundaria.

A

B

C

D

E

F

- Supervisión del funcionamiento del Plan de Lectura.
- Supervisión de los Planes de Convivencia.
- Actualización y revisión de la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y con necesidades educativas especiales fomentando los principios de normalización e inclusión.
- Seguimiento y asesoramiento del Plan de Atención a la Diversidad.
- Participación en los procedimientos para la selección de directores y directoras en los centros públicos.
- Presidencia de las comisiones de valoración de conocimiento a los efectos de elaboración de listas de aspirantes a cubrir plazas docentes en régimen de interinidad.

E3. La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

La información relativa a la ordenación de las Enseñanzas de Régimen General y especial se puede consultar en el INFORME y en la separata que trata específicamente la educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

E4. La educación en el exterior

El objetivo de la acción educativa que realiza el Estado español fuera del territorio nacional es la promoción, difusión o preservación de la lengua y de la cultura españolas en el mundo y la contribución al mantenimiento de los vínculos culturales y lingüísticos de los residentes españoles en el exterior.

A fin de garantizar esta presencia, se establece una red de atención educativa en el exterior que abarca acciones en: centros docentes de titularidad del Estado español, centros docentes de titularidad mixta con participación del Estado español, secciones españolas de centros docentes de titularidad extranjera, Escuelas Europeas, agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, centros de convenio, secciones bilingües de Europa Central y Oriental, China y Turquía, *International Spanish Academies* en América de Norte, centros privados españoles en el extranjero, programas de doble titulación y programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros.

Los 18 centros educativos de titularidad del Estado español, situados en 7 países, contaban con un total de 680 profesores para atender a 8.067 alumnos y alumnas. Por programas, participó el siguiente número de países, alumnos y profesores:

- Centros docentes de titularidad del Estado español. 7 países. 8.067 alumnos. 680 profesores.
- Centros docentes de titularidad mixta con participación del Estado español. 2 países. 1.642 alumnos. 195 profesores.
- Secciones españolas en centros de otros Estados. 6 países. 9.574 alumnos. 82 profesores.
- Presencia española en Escuelas Europeas. 6 países. 5.359 alumnos. 92 profesores.
- Agrupaciones y Aulas de Lengua y Cultura Españolas. 12 países. 16.217 alumnos. 139 profesores.
- Centros de convenio. 11 países. 14.872 alumnos.
- Secciones bilingües. 9 países. 24.789 alumnos. 124 profesores.
- Auxiliares de conversación. 15 países. 820 profesores.
- Auxiliares de conversación extranjeros en España. 24 países. 5.029 profesores.
- Profesores visitantes. 3 países. 1.379 profesores.

En lo que se refiere a la docencia de titularidad mixta, en el año 2018 el Estado español participó en dos centros: el colegio hispano brasileño «Miguel de Cervantes» de Sao Paulo (Brasil), y el colegio «Parque de

A
B
C
D
E
F

España» de Rosario (Argentina). En el primero, 155 profesores atendieron a 1.429 alumnos y en el segundo 40 profesores se ocuparon de 213 alumnos. En ambos casos se obtiene la doble titulación: la española y la del país.

Las secciones españolas se crean en centros docentes de otros estados o de organismos internacionales con el objetivo de impulsar las enseñanzas de la lengua y la cultura españolas en la educación reglada no universitaria de otros países, ofreciendo enseñanzas en español integradas en su propio sistema educativo. En el curso 2018-2019 existían 30 secciones españolas ubicadas en 6 países.

Las Escuelas Europeas ofrecen una educación multicultural y multilingüe a su alumnado, que prioritariamente está formado por los hijos e hijas de los funcionarios de las instituciones europeas. En el curso 2018-2019 existían 13 Escuelas Europeas en 6 países miembros y España estaba presente en todas ellas.

Las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) tienen su origen en la asistencia educativa a la emigración española de los años sesenta. Imparten enseñanzas complementarias en horario extraescolar y se dirigen al alumnado español escolarizado en los niveles anteriores a la universidad de los sistemas educativos de los países de residencia. En el curso 2018-2019 estas enseñanzas se impartieron en 12 países, en los que hubo 14 agrupaciones y 365 aulas con 16.217 alumnos.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional mantiene convenios de colaboración con instituciones o fundaciones titulares de centros educativos no universitarios de diversos países de Iberoamérica. Tales centros gozan de un reconocido prestigio e integran en los currículos propios del sistema educativo de su país, y con profesorado propio, contenidos específicos de Lengua, Literatura, Geografía e Historia de España. En el curso 2018-2019 hubo trece centros distribuidos en 11 países iberoamericanos.

El programa de secciones bilingües se inició en 1988 con la apertura del primer instituto bilingüe en Budapest, al que siguieron centros de Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia. En el curso 2007-2008 se extendió este programa a dos escuelas de excelencia de la República Popular China, en Pekín y en Jinán, y en 2010-2011 a Turquía. En el año 2017 se firmaron acuerdos para la ampliación del programa en Rusia a Rostov del Don y a Kazán. Durante el curso 2018-2019 hubo un total de 69 secciones distribuidas en 8 países.

La importancia del español, no solo por ser la lengua de más de 570 millones de ciudadanos e idioma oficial de 23 países, sino también por el rico y variado patrimonio cultural que comporta, ha propiciado que el Ministerio de Educación y Formación Profesional haya desarrollado distintos programas en el marco de la acción educativa exterior. Los dos grandes programas dentro de esta modalidad son el de «Auxiliares de conversación» y el de «Profesores visitantes» en Estados Unidos y Canadá.

Los auxiliares de conversación actúan como modelos lingüísticos y embajadores culturales de los dos países implicados en el intercambio. En el curso 2018-2019 hubo 820 auxiliares de conversación distribuidos en 15 países distintos.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional creó el programa «Profesores visitantes» como respuesta a la demanda de profesores de español en los sistemas educativos de Estados Unidos y Canadá. Este programa se basa en convenios y acuerdos bilaterales firmados entre el Ministerio y 35 estados de los Estados Unidos de América, la provincia canadiense de Alberta y, desde el año 2017, el Reino Unido. El primer convenio se firmó con el Departamento de Educación de California en 1986. En el curso 2018-2019 el número de profesores visitantes españoles ascendió a 1.379, de los cuales 1.299 estuvieron en EE. UU., 49 en Canadá y 31 en Reino Unido.



El Pleno del Consejo Escolar del Estado, como órgano de participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento al Gobierno, ha publicado el INFORME 2020 sobre el estado y situación del sistema educativo en el curso escolar 2018-2019.

Una vez más, la publicación contiene aspectos relevantes del conjunto de Administraciones educativas, los profesionales de la educación y otros agentes públicos y privados que desarrollan funciones de regulación, financiación y prestación de servicios para garantizar el derecho a la educación en España, así como las medidas y acciones que se implementan en este sentido.

Acompañando a la edición del INFORME 2020, se publica este «Resumen» extraído del contenido completo. El compendio se ha elaborado mediante el procedimiento regulado para redactar el documento original y, por tanto, sus contenidos han sido analizados y aprobados por la Comisión Permanente actuando como Ponencia de Estudio y por el Pleno del Consejo.

La síntesis incluye la normativa, así como los datos, indicadores y resultados más significativos del sistema en el periodo descrito. Toda esta información se puede encontrar en el bloque descriptivo y analítico del INFORME y está organizada en los mismos epígrafes del documento del que se ha extraído: Capítulo A. «Contexto de la educación», Capítulo B. «Organización y políticas educativas», Capítulo C. «Recursos de la educación», Capítulo D. «Escolarización, transición y resultados del sistema educativo» y Capítulo E. «La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional».