

Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo

Curso 2018-2019

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Consejo
Escolar
del Estado



Consejo Escolar del Estado

Informe 2020

sobre el estado
del sistema educativo

Curso 2018_2019

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

Presentación

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, presenta el INFORME 2020 sobre el estado y situación del sistema educativo en el curso escolar 2018-2019.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que el Gobierno, una vez consultadas las Comunidades Autónomas, presente al Congreso de los Diputados un informe que incluya los puntos más destacados de este documento junto con los principales indicadores del sistema educativo español, los resultados de las evaluaciones de diagnóstico españolas e internacionales y las recomendaciones planteadas a partir de ellas.

El INFORME está realizado de acuerdo con el Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado y la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado. Atendiendo a lo dictado en ambas normas, la Comisión Permanente se ha encargado de elaborar y aprobar el proyecto de informe que ha elevado al Pleno del Consejo para su aprobación y posterior difusión.

Actuando como Ponencia de Estudio en el desempeño de su función, la Comisión Permanente se ha reunido periódicamente para analizar y aprobar los contenidos que se presentan. En el transcurso de todo el proceso se ha contado con la colaboración de los servicios técnicos del Consejo.

Una vez más, el documento 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. En esta ocasión el contenido se ha enriquecido con aportaciones de EL ÉXITO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA. ESTUDIO COMPARADO, aprobado por la Comisión Permanente y cuya publicación ha sido aprobada por el Pleno del Consejo Escolar del Estado. Además, teniendo en cuenta el contexto actual del sistema educativo, se ha introducido el epígrafe «Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación» que contiene datos referentes al equipamiento y uso de las tecnologías en los hogares y los centros educativos.

Esta parte descriptiva y analítica está basada en el tratamiento de información rigurosa y veraz, procurada por fuentes oficiales de instituciones y organismos nacionales e internacionales, con el objeto de realizar una contribución útil para toda la comunidad educativa, instituciones, organismos, entidades y cualquier persona que desee conocer la organización y el funcionamiento de nuestro sistema educativo.

La publicación finaliza con un capítulo de carácter propositivo que incluye recomendaciones orientadas a la mejora del sistema educativo, realizadas y aceptadas por los miembros del Consejo.

La edición del INFORME completo va acompañada de una síntesis, DATOS Y PRINCIPALES INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. RESUMEN DEL INFORME 2020, que ofrece una versión extractada de la versión integral.

Para finalizar, deseo expresar mi reconocimiento al Pleno del Consejo Escolar del Estado y agradecer muy especialmente a la Comisión Permanente, constituida como Ponencia de Estudios, y al equipo técnico sus valiosas aportaciones para la consecución de un resultado final riguroso y de calidad.

Madrid, 29 de octubre de 2020

Enrique Roca Cobo
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Composición de los órganos colegiados que han participado en la elaboración de este INFORME

Pleno¹

Presidente

Enrique Roca Cobo

Vicepresidente

Jesús Jiménez Sánchez

Secretaria general

Yolanda Zárate Muñiz

Profesores de enseñanza pública

Nicolás Fernández Guisado
Raquel García Blanco
José Francisco Venzalá González
Germán Girela López
Enrique Pablo González Gómez
Mario Gutiérrez Gutiérrez
Francisco García Suárez
Alonso Gutiérrez Morillo
Carmen Heredero de Pedro
Diego Molina Collado
M.^a Isabel Loranca Irueste
M.^a Luisa Vico Nieto
M.^a Luz González Rodríguez
José Luis López Belmonte
Juana Navarro Martínez

Profesores de enseñanza privada

M.^a Isabel Sanz Huerta
Antonio Amate Cruz
Francisco Javier Muñoyerro García
Jesús Pueyo Val
Jesús Isidoro Gualix Muñoz

Madres y padres de alumnos

Francisco Cantero Dengra
Luisa María Capellán Romero
Leticia Cardenal Salazar
José Luis Casado Delgado
Miguel Dueñas Jiménez
Mustafa Mohamed Mustafa
M.^a Carmen Morillas Vallejo
Pedro José Caballero García
Miguel Ángel López Luengos

Juan Pablo Luque Martín
Adoración Moya Lara
Pablo Pérez Gómez-Aldaraví

Universidades

José Alberto Díez de Castro
María Inmaculada Ramos Tapia
Miguel Ángel Collado Yurrita
Rosa María Visiedo Claverol

Alumnas y alumnos

Carles López Picó
Enrique Martínez Quirós
Daniel Sierra Suárez
Alejandro Diego Delgado Rivero
Juan Sebastián Díaz Ayala
Ana García Rubio
Coral Latorre Campos
Marina Mata Caballo

Personal de administración y servicios de centros docentes

Sonia Barzano Martínez
Luis Fernández Martínez
Ascensión García Navarro
Gonzalo Poveda Ariza

Titulares de los centros docentes privados

Juan Santiago García
Antonio Rodríguez-Campra Berbel
Fernando López Tapia
Pedro José Huerta Nuño

Organizaciones sindicales

Paula Guisande Boronat
Xesús Antón Bermello García
Íñigo Collera Ormazabal
Carlos López Cortiñas

Organizaciones empresariales

Alfonso Aguiló Pastrana
Susana Sanchiz Cabana
Juan Carlos Tejeda Hisado
Jesús Núñez Velázquez

1. Composición del Pleno del Consejo Escolar del Estado en el día 29 de octubre de 2020.

Administración educativa del Estado

Julio Mariano Carballo Fernández
Diego Fernández Alberdi
Santiago García Manzano
José Antonio Hernández de Toro
Liborio López García
María Dolores López Sanz
Carolina Puyal Romero
Vicente Rivière Gómez

Grupo de representación de la mujer

Gemma Gallego Sánchez
Vicente Magro Servet
M.^a del Carmen Quintanilla Barba
Beatriz Gimeno Reinoso

Entidades locales

Joaquín Buendía Gómez
Judith Capellino Ventura
Vicent Marí Torres
Ángel Ros Domingo

Personalidades de reconocido prestigio

José Antonio Martínez Sánchez
M.^a Belén Aldea Llorente
Josefina Cambra i Giné
Felipe José de Vicente Algueró
José Luis Gaviria Soto

Begoña Ladrón de Guevara Pascual
Juan Antonio Pedreño Frutos
Enric Puig Jofra
M.^a del Carmen Santamaría Estefanía
M.^a Luz Sanz Escudero
Nieves Segovia Bonet
Jesús Jiménez Sánchez

Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos

José Antonio Funes Arjona
Jesús Garcés Casas
José Ramón María Álvarez Bello
Francisco José Navarro Haro
Ramón Aciego de Mendoza Lugo
Eduardo Ortiz García
Anna Simó i Castelló
María Isabel Núñez Molina
Reyes Abel Hernández Blázquez
Fernando del Pozo Andrés
Pere Carrió Villalonga
Pilar Ponce Velasco
Juan Castaño López
Manuel Martín Iglesias
Nélida Zaitegi de Miguel
Begoña Andrés Calvo
Encarna Cuenca Carrión

Comisión Permanente²

Presidente

Enrique Roca Cobo

Vicepresidente

Jesús Jiménez Sánchez

Secretaria general

Yolanda Zárate Muñiz

Profesores de enseñanza pública

Nicolás Fernández Guisado
Mario Gutiérrez Gutiérrez
Alonso Gutiérrez Morillo
José Luis López Belmonte

Profesores de enseñanza privada

Jesús Pueyo Val

Alumnas y alumnos

Coral Latorre Campos
Carles López Picó

Madres y padres de alumnos

Pedro José Caballero García
Leticia Cardenal Salazar
Miguel Dueñas Jiménez

Personalidades de reconocido prestigio

Begoña Ladrón de Guevara Pascual
Jesús Jiménez Sánchez
M.^a Belén Aldea Llorente
José Antonio Martínez Sánchez

Grupo de representación de la Mujer

Beatriz Gimeno Reinoso

2. Composición de la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado en el día 29 de septiembre de 2020.

Personal de administración y servicios de centros docentes

Gonzalo Poveda Ariza

Titulares de los centros docentes privados

Fernando López Tapia

Organizaciones sindicales

Carlos López Cortiñas

Administración educativa del Estado

Vicente Rivière Gómez

Julio Mariano Carballo Fernández

Diego Fernández Alberdi

Universidades

José Alberto Díez de Castro

Organizaciones empresariales

Juan Carlos Tejeda Hisado

Equipo Técnico

Presidente

Enrique Roca Cobo

Vicepresidente

Jesús Jiménez Sánchez

Secretaria general

Yolanda Zárate Muñiz

Miguel Ángel Barrio de Miguel

M. Almudena Collado Martín

Antonio Frías del Val

Raquel González-Albo Arévalo

Juan Francisco Gutiérrez Jugo

M. Soledad Jiménez Benedit

Nota de carácter general: En este INFORME 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.

Índice

Presentación	3
Composición de los órganos colegiados que han participado en la elaboración de este INFORME	5
Introducción	17
Capítulo A. Contexto de la educación	19
A1. Fundamentos y perspectiva de la educación	21
A1.1. Constitución Española	21
A1.2. Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	21
Organización de las Naciones Unidas (ONU)	21
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ...	23
A1.3. Unión Europea	23
Educación y Formación 2020 (ET 2020)	24
Publicaciones sobre educación y formación	25
A1.4. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	26
A1.5. Participación de la Consejería de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional en reuniones multilaterales internacionales	27
Consejería de Educación ante el Consejo de Europa	27
Consejería de Educación ante la UNESCO	27
Consejería de Educación ante la OCDE	29
A2. Población	30
A2.1. La población y su composición	30
Evolución de la población en España	30
Distribución geográfica	31
Crecimiento de la población en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas	32
Población dispersa en España	32
Distribución por tramos de edad	35
La tasa de dependencia	36
Crecimiento de la población	38
Proyección demográfica	38
A2.2. La población extranjera	40
Distribución geográfica	40
Distribución por edad	40
La evolución de la población extranjera	41
A2.3. La población en edad escolarizable	43
Distribución geográfica	43
Población extranjera en edad escolarizable	43
A3. Factores educativos, sociales, económicos y culturales	45
A3.1. Nivel de estudios de la población adulta	45
El nivel formativo de la población adulta joven	46

Nivel de formación de las generaciones más jóvenes	47
La comparación en el ámbito de la Unión Europea	48
A3.2. Población inmigrante en edad escolar	53
Distribución por tramos de edad y por Comunidades Autónomas	53
Procedencia de los inmigrantes	54
Evolución	55
A3.3. Riqueza del país y renta de las familias	57
El producto interior bruto (PIB)	57
El producto interior bruto per cápita	60
A3.4. Nivel social económico y cultural de las familias	61
A3.5. El riesgo de pobreza o exclusión social	62
Riesgo de pobreza o exclusión social y edad de los hijos	63
Riesgo de pobreza o exclusión social y nivel educativo de los padres	64
La evolución de la población en riesgo de pobreza o de exclusión social	64
A3.6. Empleo y niveles de formación	66
Desde la perspectiva del empleo	67
Desde la perspectiva del paro	68
A3.7. Investigación e innovación	71
Innovación e investigación desde una perspectiva europea	72
A3.8. Percepción social de la educación	73
Capítulo B. Organización y políticas educativas	75
B1. Organización competencial y administrativa	77
B1.1. Funciones y competencias educativas	77
Competencias educativas	77
Corporaciones Locales	79
B1.2. Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional	79
B1.3. La Alta Inspección de Educación	80
B1.4. La cooperación política y administrativa	82
La Conferencia Sectorial de Educación	83
Cooperación con las Comunidades Autónomas	84
La cooperación con las Corporaciones Locales	90
La cooperación política y administrativa Internacional	91
B2. Ordenación de las enseñanzas	93
B2.1. Ordenación legal del sistema educativo	93
Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	93
Jurisprudencia Constitucional	95
Leyes con incidencia educativa aprobadas por las Asambleas Legislativas Autonómicas durante el curso	96
B2.2. Las enseñanzas del sistema educativo en el curso 2018-2019: Ordenación básica del Estado	96
Educación Infantil	97
Educación Primaria	97
Educación Secundaria Obligatoria	98

Bachillerato	98
Enseñanzas de Formación Profesional	99
Enseñanzas Deportivas	102
B2.3. Expedición de Títulos y concesión de homologaciones y convalidaciones	103
Procedimiento	103
Normativa aplicable	104
Expedientes tramitados en 2019	104
B2.4. La escolarización del alumnado: modelos lingüísticos	106
B3. La participación de la comunidad educativa	109
B3.1. La participación de las familias	109
B3.2. La participación del alumnado	110
B3.3. Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros	110
El Consejo Escolar del centro	110
Otros órganos de participación	110
B3.4. Los Consejos Escolares Autonómicos y otros Consejos de ámbito territorial	111
B3.5. El Consejo Escolar del Estado	112
Las tareas del Pleno	114
Las tareas de la Comisión Permanente	115
Las tareas de la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos	118
Otras tareas realizadas por el Consejo	118
B3.6. Ayudas al asociacionismo del alumnado y de las familias	118
Ayudas a organizaciones de alumnos	118
Ayudas a organizaciones de padres y madres	119
B3.7. La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC)	121
B4. Políticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional	121
B4.1. Atención a la diversidad, orientación y convivencia	121
La atención a la diversidad	121
La compensación educativa	132
La atención al alumnado con necesidades educativas especiales	135
La convivencia escolar	145
B4.2. La igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia	149
Actuaciones en relación a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres	149
Actuaciones en relación con la prevención y erradicación de la violencia de género	151
Formación del profesorado en materia de igualdad entre mujeres y hombres	151
Proyecto «Relaciona»	153
Materiales didácticos	153
Premios «Irene: la paz empieza en casa»	153
La red «Intercambia»	153
Unidad de Igualdad de Género	154
Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer	156
B4.3. Becas y ayudas al estudio	156
Actuaciones	156
Actuaciones con información de gasto consolidado	162

B4.4. Otras políticas	174
La innovación educativa	174
Las tecnologías de la información y la comunicación	180
La educación y la formación a distancia	193
La formación permanente del profesorado	199
B5. La participación de España en programas internacionales	209
B5.1. Unión Europea	209
B5.2. Otras participaciones	215
Iberoamérica	215
Organización de las Naciones Unidas (ONU)	216
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	216
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	217
G20	218
Asia	218
Capítulo C. Recursos de la educación	219
C1. Financiación y gasto en educación	221
C1.1. Financiación y gasto público en educación	222
Presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación profesional. Ejercicios 2018 y 2019	222
Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2018 y 2019	226
Gasto público realizado en educación	227
C1.2. Estructura económica y gasto privado de los hogares en educación	248
Financiación y gastos de la enseñanza privada	248
El gasto de los hogares españoles en educación	249
C2. Los recursos humanos	253
C2.1. Profesorado. Aspectos generales	253
La formación inicial del profesorado	253
La variable sexo en el profesorado	256
El factor edad del profesorado	260
C2.2. Profesorado en centros educativos	263
Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen General	265
Profesorado en centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial	271
Profesorado en centros que imparten Educación para Personas Adultas	274
C2.3. La dirección escolar, la autonomía y la organización de centros	274
La dirección escolar	274
La mujer en los equipos directivos de los centros	276
Autonomía de los centros	278
Coordinación docente	280
C2.4. El personal no docente al servicio de los centros educativos	281
C3. Redes de centros	285
C3.1. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General	287
Centros que imparten Educación Infantil	290
Centros que imparten Educación Primaria	294

Centros de Educación Especial	296
Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria	298
Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	299
Centros que imparten Bachillerato	304
Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio	309
Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior	314
C3.2. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial	318
Centros que imparten enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño	319
Centros que imparten enseñanzas de Música y Danza	321
Centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático	321
Centros que imparten Enseñanzas Deportivas	324
Escuelas Oficiales de Idiomas	324
C3.3. Centros que imparten Educación para Personas Adultas	325
C3.4. Centros extranjeros en España	326
C4. Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación	328
C4.1. Equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares	328
Según el tipo de hogar	329
Según los ingresos	331
Según el tamaño del municipio	331
Uso de ordenadores, móviles e internet por menores de 10 a 15 años	333
C4.2. La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos: recursos y servicios digitales	336
Principales indicadores de las TIC	337
Conexión a internet	343
Tipo de ordenador y ubicación	346
Servicios digitales y otros aspectos de las TIC	348
Capítulo D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo	353
D1. Escolarización	355
D1.1. Alumnado matriculado	355
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General	356
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial	366
Alumnado matriculado en Enseñanzas para Personas Adultas	368
La escolarización del alumnado extranjero	370
D1.2. Tasas netas de escolarización, tasas de idoneidad y la repetición de curso	376
Tasas netas de escolarización	376
Tasas de idoneidad	379
La repetición de curso	381
D1.3. Otros aspectos de la escolarización	389
La enseñanza de idiomas extranjeros en España	389
La enseñanza de la religión	396
D2. Resultados académicos: finalización, graduación, titulación y transición	400
D2.1. Educación Primaria	401
D2.2. Educación Secundaria	402
La graduación por la finalización del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria	403

La graduación en Educación Secundaria para Personas Adultas	408
La evolución de los resultados	409
Revisión del título de Educación Secundaria Obligatoria	410
D2.3. La Formación Profesional Básica	412
La superación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	412
La Formación Profesional Básica por familias profesionales	414
D2.4. La transición a la educación secundaria superior	414
En el conjunto de España y en las Comunidades y Ciudades Autónomas	414
En los países de la Unión Europea	416
D2.5. La titulación en Bachillerato	417
La finalización del Bachillerato	417
La evolución de los resultados	421
D2.6. La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional	421
La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Medio	421
La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional por familias profesionales	424
La evolución de los resultados	424
D2.7. La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional	425
La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Superior	425
La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesionales por familias profesionales	426
La evolución de los resultados	428
D2.8. La finalización de estudios en Enseñanzas de Régimen Especial	429
Enseñanzas Artísticas	429
Enseñanzas de Nivel Avanzado en las Escuelas Oficiales de Idiomas	432
D2.9. Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)	432
Una visión en conjunto de los resultados	433
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad	434
D3. La evaluación	439
D3.1 La evaluación del sistema educativo	439
Actuaciones relacionadas con las evaluaciones nacionales	441
D3.2. Indicadores educativos	442
Sistema estatal de indicadores de la educación	442
El sistema de indicadores de la OCDE	444
D3.3. Evaluaciones	445
Estudios de la OCDE	445
Estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)	447
D3.4. PISA 2018	449
Resultados globales: puntuaciones promedio atribuidas a países y regiones o Comunidades Autónomas	449
Niveles de rendimiento	458
Procesos y contenidos de cada competencia	461
Factores asociados al rendimiento	463

D4. Seguimiento de la estrategia europea ET 2020	470
D4.1. Participación en la educación de la primera infancia	474
Resultados en el ámbito de la Unión Europea	474
Evolución de resultados	475
D4.2. Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias	475
D4.3. Abandono temprano de la educación y la formación	476
Resultados en el ámbito nacional	477
Resultados en el ámbito de la Unión Europea	481
Evolución de resultados	482
D4.4. La titulación en educación superior	484
Resultados en el ámbito nacional	485
Resultados en el ámbito de la Unión Europea	485
D4.5. Participación en la formación permanente	487
Resultados en el ámbito nacional	488
Resultados en el ámbito de la Unión Europea	488
Factores que condicionan la participación en la formación permanente	488
D4.6. Empleabilidad de los recientes graduados	491
Resultados en el ámbito de la Unión Europea	491
Factores que condicionan la empleabilidad	491
Evolución de resultados	494
Capacidades para el futuro mercado de trabajo	495
Capítulo E. La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional	497
E1. Ordenación de las enseñanzas. Novedades normativas	499
E1.1. Enseñanzas de régimen general	499
Educación Infantil y Primaria	499
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	499
Formación Profesional	500
E1.2. Enseñanzas de régimen especial	501
Enseñanzas de Idiomas	501
Enseñanzas Artísticas	502
Enseñanzas Deportivas	502
E2. La inspección educativa	502
E2.1. La Inspección Central	502
E2.2. La Inspección educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	503
Ceuta	503
Melilla	504
E3. La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	505
E3.1. Alumnado, profesorado, centros docentes	506
Alumnado matriculado	506
Profesorado	511
Centros docentes	513

E3.2. Políticas educativas. Actuaciones para favorecer la igualdad de oportunidades del alumnado	516
Foros de la educación	517
Educación Infantil	517
Educación Primaria	519
Educación Secundaria	520
Formación Profesional	520
Enseñanzas Artísticas	520
Atención al alumnado con necesidades educativas especiales	521
Programa de Apoyo Educativo	525
Ayudas y subvenciones	525
Convenios de colaboración	529
Aprendizaje de lenguas extranjeras	530
Profesorado	531
Centros privados con enseñanzas concertadas	532
E3.3. Resultados de las evaluaciones de diagnóstico	534
Evaluación de tercer curso de Educación Primaria	534
Evaluación final de Educación Primaria	536
Evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria	537
E4. La educación en el exterior	540
E4.1. Centros docentes de titularidad del Estado español	541
Resultados de las evaluaciones de diagnóstico	541
E4.2. Centros docentes de titularidad mixta, con participación del Estado español	543
E4.3. Secciones españolas en centros de otros Estados	544
E4.4. Presencia española en Escuelas Europeas	545
E4.5. Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas	546
E4.6. Otros programas de Educación en el Exterior	548
Centros de convenio con otras instituciones	548
Secciones bilingües de Europa Central y Oriental, China y Turquía	548
International Spanish Academies	550
Centros españoles en el exterior de titularidad privada	550
E4.7. Programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros	551
Auxiliares de conversación	551
Profesores visitantes en Estados Unidos, Canadá y Reino Unido	553
E4.8. Provisión de puestos de personal docente en el exterior	554
Profesorado	554
Asesores técnicos docentes	555
E4.9. Evolución de los programas de Educación en el exterior	555
Capítulo F. Propuestas de mejora	557
Índice de figuras y tablas	587

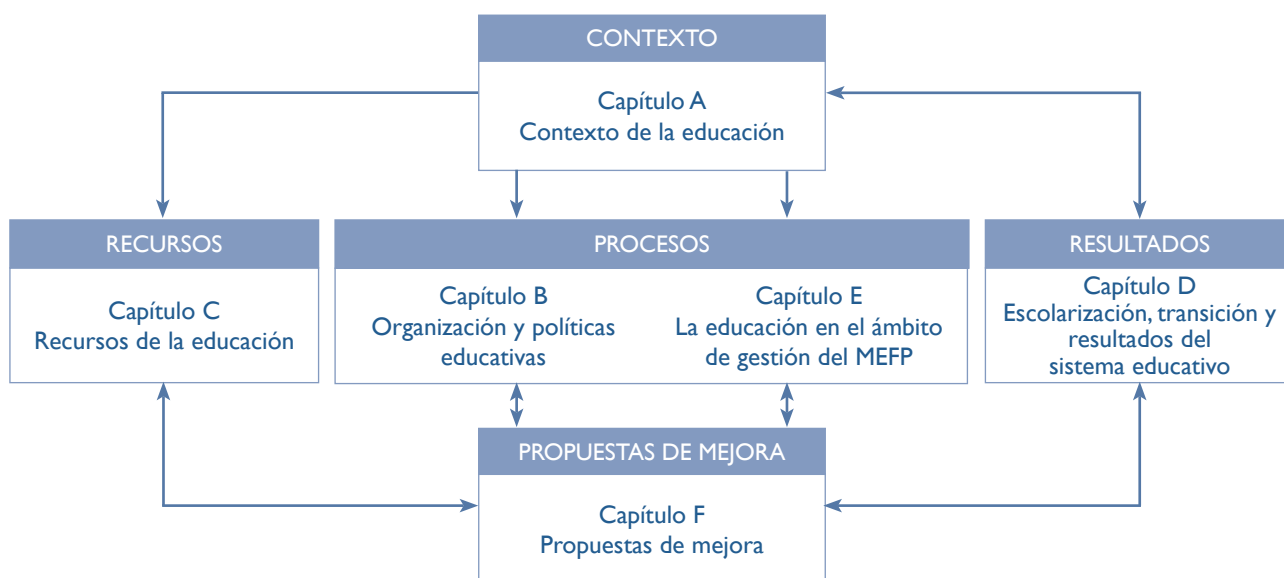
Introducción

El INFORME anual sobre el sistema educativo recoge y valora los principales aspectos sobre su estado y situación referidos al ámbito en el que el Consejo ejerce sus funciones, que es el conjunto del sistema educativo excepto la enseñanza universitaria y las enseñanzas artísticas superiores.

El documento concerniente al curso 2018-2019 contiene los datos más significativos y la evolución de los principales indicadores, resultados de las evaluaciones de diagnóstico y las cifras del gasto público en educación, además de información sobre la situación y prevención de la violencia y en relación a la igualdad de oportunidades. En la misma línea que las ediciones anteriores, también incluye recomendaciones a las Administraciones educativas encaminadas a la mejora del sistema educativo.

Esta edición tiene una organización similar a la de las publicaciones previas: los capítulos A, B, C, D y E corresponden a la parte descriptiva y el capítulo F constituye la sección valorativa-propositiva. La **figura I.1** muestra el carácter sistémico de la estructura fundamental del INFORME.

Figura I.1
Estructura general del Informe 2020 y relaciones entre los diferentes ámbitos que se abordan en los correspondientes capítulos



Fuente: Elaboración propia.

El Capítulo A «Contexto de la educación» comienza con una exposición de la perspectiva nacional e internacional, en la que se presenta el contenido de la Constitución Española relativo a la educación y se describen sucintamente las principales iniciativas adoptadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las diferentes instituciones de la Unión Europea (UE) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A continuación, muestra un análisis de la población, su distribución y evolución, por cuanto condiciona las políticas educativas, afecta a las necesidades de escolarización, incide en los costes unitarios y repercute en los recursos requeridos por el sistema de educación y formación. Finalmente, en este epígrafe se examinan los factores educativos, sociales, económicos y culturales que afectan al contexto del sistema y condicionan las políticas educativas porque influyen notablemente sobre los resultados.

El Capítulo B «Organización y políticas educativas» se centra en la descripción de las principales iniciativas y procesos que se han desarrollado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en el ámbito estatal. En primer lugar se relata la organización del sistema: las funciones y competencias, la estructura orgánica del Ministerio, la Alta inspección y la cooperación política y administrativa en materia educativa. También se detalla la ordenación legal de las enseñanzas, el sistema de expedición de títulos y concesión de homologaciones y convalidaciones, así como los modelos lingüísticos de escolarización del alumnado. A continuación se encuentra un epígrafe dedicado a la participación de la comunidad educativa. Por último, en su apartado

más extenso, se incluyen las políticas educativas y las actuaciones emprendidas para mejorar la igualdad de oportunidades.

El Capítulo C «Recursos de la educación» describe en términos cuantitativos el conjunto de los recursos públicos y privados, materiales y personales que se ponen a disposición del sistema para el desarrollo de sus procesos y el logro de los resultados deseados. Bajo este epígrafe se incluye el análisis de la información relativa a la financiación y gasto público y privado en educación, el conjunto de personas que realizan su labor profesional en los centros educativos –la influencia de las variables de edad y sexo y la evolución experimentada por el número de efectivos en los últimos años–, la red de centros educativos de enseñanzas no universitarias en sus diferentes regímenes y titularidades, así como los recursos y servicios digitales e informáticos.

El Capítulo D «Escolarización, transición y resultados del sistema educativo» comprende información concerniente a la escolarización del alumnado, los resultados académicos, los resultados de las evaluaciones internacionales y el seguimiento de la estrategia europea ET 2020. Se han incluido los datos de escolarización porque, si bien no ofrecen información acerca del rendimiento escolar, indican en qué medida se atiende este derecho. La presentación y el análisis de los resultados académicos se refieren a la finalización, graduación y titulación de los estudios correspondientes a los diferentes niveles o etapas por parte de los alumnos. El estudio de los resultados en las evaluaciones internacionales permite comparar el rendimiento educativo en este sistema con el que se produce en otros países, a la vez que proporciona elementos de reflexión acerca de los objetivos educativos propuestos, los medios empleados y los resultados obtenidos. Por último, el seguimiento de la ET 2020 proporciona información relevante para el aprendizaje entre los países de la Unión Europea, a la vez que ofrece fundamentos para el debate sobre los temas prioritarios en educación y formación en este país.

El Capítulo E «La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional» comienza con la descripción de aspectos generales de las políticas propias de su ámbito de gestión directa, así como de la ordenación de las enseñanzas y del desempeño de la función de la inspección educativa en este contexto. A continuación, ofrece los datos de la escolarización, profesorado y centros en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y expone las actuaciones llevadas a cabo en ambas Ciudades, centrándose en las medidas implementadas para favorecer el éxito del alumnado, los foros de la educación y las evaluaciones de diagnóstico. Por último, se ofrece información sobre otro de los ámbitos de gestión del Ministerio, la acción educativa española en el exterior.

El Capítulo F «Propuestas de mejora» incorpora las aportaciones resultantes de la participación por excelencia de las diferentes personas, grupos y sectores que están representados en el Consejo Escolar del Estado. Las contribuciones que han recibido los apoyos suficientes en el proceso de tramitación llevado a cabo mediante procedimientos democráticos se han organizado en dos apartados.

Capítulo A

Contexto de la educación

A1. Fundamentos y perspectiva de la educación	21
A1.1. Constitución Española	21
A1.2. Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	21
A1.3. Unión Europea	23
A1.4. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	26
A1.5. Participación de la Consejería de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional en reuniones multilaterales internacionales	27
A2. Población	30
A2.1. La población y su composición	30
A2.2. La población extranjera	40
A2.3. La población en edad escolarizable	43
A3. Factores educativos, sociales, económicos y culturales	45
A3.1. Nivel de estudios de la población adulta	45
A3.2. Población inmigrante en edad escolar	53
A3.3. Riqueza del país y renta de las familias	57
A3.4. Nivel social económico y cultural de las familias	61
A3.5. El riesgo de pobreza o exclusión social	62
A3.6. Empleo y niveles de formación	66
A3.7. Investigación e innovación	71
A3.8. Percepción social de la educación	73

A. Contexto de la educación

A1. Fundamentos y perspectiva de la educación

La educación es fundamental para potenciar un desarrollo comprensivo y sostenible basado en el conocimiento. Los países democráticos y los principales organismos internacionales contribuyen a elevar el nivel de formación de la población mundial; de acuerdo con la misión que llevan a cabo, favorecen la mejora de la calidad de la educación que ofrecen los Estados. Conocer el principal referente español, la Carta Magna, así como 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 1978¹ 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 Magna². 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)

Declaración de Ginebra

La Sociedad de Naciones (SDN) adoptó la Declaración de Ginebra³ en 1924, por la que se reconoció por primera vez 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

La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁴ en 1948, mediante la que se establecieron por primera vez los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero y se declaró la igualdad de todas las personas respecto a derechos y deberes.

En su Preámbulo se destaca el valor de la enseñanza y la educación para preservar los derechos y en el artículo 26 incluye el derecho universal a la educación. Al respecto especifica que ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental, y que los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Declaración de los Derechos del Niño

El 20 de noviembre de 1959 se aprobó la Declaración de los Derechos del Niño⁵ de manera unánime por todos los Estados miembros de la ONU. Mediante este documento se insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y que luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole, adoptadas progresivamente en conformidad con diez principios. En el principio VII se expresa que el niño tiene derecho

1. <BOE-A-1978-31229 >

2. Para más información ver < Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo >, p. 21 y ss.

3. < <https://bit.ly/2DTThol> >

4. < <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> >

5. < <https://bit.ly/2B7J1az> >

A

a recibir educación, gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales, que favorezca su cultura general y le permita desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, así como llegar a ser un miembro útil de la sociedad, todo ello en condiciones de igualdad de oportunidades.

B

Pactos Internacionales de Derechos Humanos

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos⁶ y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales⁷ se adoptaron simultáneamente. Junto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos comprenden la denominada Carta Internacional de Derechos Humanos.

C

D

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer es un tratado internacional de las Naciones Unidas firmado en 1979 que reconoce expresamente la discriminación de la mujer por el hecho de serlo⁸.

E

F

Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño⁹ reconoce los derechos humanos –económicos, sociales, culturales, civiles y políticos– de todos de los niños y las niñas, definidos como personas menores de 18 años. Ha sido aceptada por todos los países del mundo excepto Estados Unidos¹⁰.

En el artículo 28 se enuncia que los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y se enumeran las acciones que llevarán a cabo a fin de que este pueda ejercerse progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades. El artículo 29 especifica los objetivos de la educación de los niños y niñas.

Declaración Mundial de Educación para Todos

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos¹¹, adoptada en 1990, comienza proclamando que «cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje». Incluye un Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje que abarca «los programas, actividades y servicios del sector público y el privado que, dentro y fuera de la escuela, están destinados a responder a las necesidades básicas de niños, adolescentes y adultos».

Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing+5

La Declaración y Plataforma de Beijing de 1995, actualizada mediante la adopción de la agenda post 2015¹², es un plan para el empoderamiento de las mujeres. Abarca 12 esferas de especial preocupación: la mujer y el medio ambiente; la mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones; la niña; la mujer y la economía; la mujer y la pobreza; la violencia contra la mujer; los derechos humanos de la mujer; educación y capacitación de la mujer; mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer; la mujer y la salud; la mujer y los medios de difusión; la mujer y los conflictos armados; la pobreza. Para cada una de estas esferas propone objetivos estratégicos y las correspondientes medidas, que los gobiernos y otras partes interesadas deben llevar a cabo a nivel nacional, regional e internacional.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹³ contiene medidas destinadas a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad; hace hincapié en que puedan vivir de forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida. Con miras a hacer efectivo el derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes se comprometen a asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida¹⁴.

6. < BOE-A-1977-10733 >

7. < BOE-A-1977-10734 >

8. < BOE-A-1984-6749 >

9. < <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos> >

10. Para más información ver < Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo >, pp 26 y 27.

11. < http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF >

12. < <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf> >

13. < <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> >

14. Para más información ver < Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo >, p. 28.

En el BOE núm. 97, de 22 de abril de 2008, se publicó el Instrumento de ratificación del Protocolo Facultativo a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, elaborado en Nueva York el 13 de diciembre de 2006¹⁵.

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

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)¹⁶ fue creada en 1945 para potenciar la paz de las naciones en base a la solidaridad moral e intelectual de la humanidad. Refuerza los vínculos entre naciones y sociedades para: lograr que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, por tratarse de un derecho humano fundamental y un prerequisite para el desarrollo humano; conseguir el entendimiento intercultural, mediante la protección del patrimonio y el apoyo a la diversidad cultural; promover el progreso y la cooperación científica, necesarios para alertar sobre las catástrofes naturales y gestionar adecuadamente los recursos naturales; y proteger la libertad de expresión, por ser una condición esencial para la democracia, el desarrollo y la dignidad humana.

Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza

La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza¹⁷ de 1960 es el primer instrumento internacional que abarca ampliamente el derecho a la educación. Se reconoce como el pilar esencial de la agenda mundial de la Educación 2030 y representa una herramienta poderosa para promover la meta del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4¹⁸.

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

La Asamblea General adoptó, el 25 de septiembre de 2015, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible¹⁹, que rige los programas de desarrollo mundiales durante 15 años hasta 2030. Al aprobarla, la comunidad internacional reconoció que la educación es fundamental para el logro de los 17 ODS.

La Agenda refleja la determinación de velar por que todos los niños, jóvenes y adultos puedan adquirir el conocimiento y las habilidades necesarios para vivir dignamente, desarrollar su potencial y contribuir a la sociedad como ciudadanos mundiales responsables. También alienta a los gobiernos a proporcionar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, de modo que las personas puedan seguir creciendo y desarrollándose positivamente. Además, reafirma que la educación es un derecho humano fundamental clave para alcanzar la paz y realizar un desarrollo sostenible en el mundo. El 4.º Objetivo es «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». La hoja de ruta para conseguir las diez metas del objetivo de la educación es el Marco de Acción Educación 2030, aprobado en noviembre de 2015, que ofrece orientación a los gobiernos y a sus socios para convertir los compromisos en acción²⁰.

A1.3. Unión Europea

La Unión Europea (UE)²¹ es una asociación económica y política, constituida por veintiocho Estados miembros, que se basa en el Estado de Derecho y se rige por el principio de democracia representativa. Está formada por países soberanos e independientes que comparten aspectos de su gobierno mediante la delegación de algunos de sus poderes decisorios en las instituciones comunes, que toman decisiones democráticas sobre determinados asuntos de interés conjunto. Las actividades del grupo se establecen en tratados acordados voluntaria y democráticamente por los países que, a su vez, son ratificados por sus parlamentos o mediante referéndum.

15. < BOE-A-2008-6996 >

16. < <https://es.unesco.org/> >

17. < <https://bit.ly/2THARGR> >

18. Para más información ver < Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo >, p. 29.

19. < <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/> >

20. Para más información ver < Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo >, p. 29 y ss.

21. < <http://bit.ly/2annU1L> >

A

En la toma de decisiones participan diversas instituciones, en particular:

- El Parlamento Europeo²². Es un foro de debate político y de decisión de la UE. En colaboración con el Consejo, define la dirección hacia la que se orienta el proyecto europeo y actúa como legislador. También supervisa la actividad de la Comisión, así como de los otros órganos de la UE, y coopera con los parlamentos de los Estados miembros encauzando sus aportaciones. Constituye comisiones para tratar cuestiones específicas, entre las que se encuentra la Comisión de Cultura y Educación²³.
- El Consejo Europeo²⁴. Define las orientaciones y prioridades políticas generales de la UE. También aborda los problemas internacionales a través de la Política Exterior y de Seguridad Común, que es un mecanismo de coordinación de las políticas exteriores de los Estados miembros de la UE. Recientemente ha adoptado la Agenda Estratégica de ámbitos prioritarios que requerirán una actuación y una atención de la UE a largo plazo²⁵.
- El Consejo de la Unión Europea²⁶. Negocia y adopta actos legislativos, en la mayoría de los casos junto con el Parlamento Europeo. También coordina la actuación de los Estados miembros en ámbitos específicos, como la política de empleo y las medidas económicas y presupuestarias. Igualmente, adopta marcos de actuación de la Unión y planes de trabajo en los que se establecen las prioridades para la cooperación entre los Estados miembros y la Comisión, en materia de educación, cultura, juventud y deporte²⁷.
- La Comisión Europea²⁸. Es el órgano ejecutivo políticamente independiente de la Unión Europea. Tiene la responsabilidad de elaborar propuestas de nueva legislación europea para su aprobación por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea y de aplicar las decisiones tomadas por ambos órganos. Por lo que respecta a educación y formación, cabe señalar que publica anualmente el Monitor de la Educación y la Formación²⁹.

B

C

D

E

F

Educación y Formación 2020 (ET 2020)

Con la publicación del Memorándum del aprendizaje permanente y la comunicación «Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente»³⁰, se comenzó el proceso de construcción de un marco europeo para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación que ha ido avanzando a través de diversas resoluciones de las distintas instituciones y organismos europeos. El Consejo de Ministros de la Unión Europea, en su reunión del día 12 de mayo de 2009, adoptó el «Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación»³¹, 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; e 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. El Diario Oficial de la Unión Europea publicó, con fecha de 15 de diciembre de 2015, 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»³². El documento contiene los nuevos ámbitos prioritarios y las cuestiones concretas para proseguir el trabajo desde 2015 hasta 2020:

- 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.

22. < <http://bit.ly/2oNdlQE> >

23. Para más información ver < Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo >, p. 34 y ss.

24. < <http://bit.ly/2fZSfLs> >

25. Para más información ver < Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo >, p. 37 y ss.

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

27. Para más información ver < Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo >, pp. 39 y 40.

28. < <https://bit.ly/39IZE9w> >

29. Para más información ver < Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo >, p. 40 y ss.

30. < <https://bit.ly/2Z2zNY8> >

31. < <http://bit.ly/2r1x1Cm> >

32. < <http://bit.ly/2s3faLn> >

- 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.

Publicaciones sobre educación y formación

- Monitor de la Educación y la Formación de 2018 de la Comisión Europea.
- Monitor de la Educación y la Formación de 2019 de la Comisión Europea.
- Garantía de calidad para el desarrollo escolar. Principios rectores para el desarrollo de políticas sobre garantía de calidad en la educación escolar.
- Participación de las partes interesadas en los procesos de garantía de calidad Informe provisional del Grupo de Trabajo de Educación y Formación 2020 Escuelas.
- Publicaciones de la UE. Mejor aprendizaje para los jóvenes europeos. Desarrollo de estrategias coherentes de garantía de calidad para la educación escolar: informe de una tarea de expertos. Publicación de metadatos.
- Publicaciones de la UE. Estudio comparativo sobre garantía de calidad en los sistemas de educación escolar de la UE. Políticas, procedimientos y prácticas: informe final - Estudio. Publicación de metadatos.
- Publicaciones de la UE. Asegurar la calidad en la educación. Políticas y enfoques para la evaluación escolar en Europa. Publicación de metadatos.
- Participación de las partes interesadas en los procesos de garantía de calidad Informe provisional del Grupo de Trabajo de Educación y Formación 2020 Escuelas.
- Competencias clave para el Aprendizaje a lo largo de la vida.
- Publicaciones de la UE. Carrera docente en Europa. Acceso, progresión y soporte.
- Docentes y líderes escolares en las escuelas como organizaciones de aprendizaje. Principios rectores para el desarrollo de políticas en educación escolar. Producido por los Grupos de Trabajo ET 2020.
- Conclusiones del Consejo sobre reducción del abandono escolar prematuro y el fomento del rendimiento educativo (2015/C 417/05).
- Evaluación de la implementación de la Recomendación del Consejo de 2011 sobre políticas para reducir el abandono escolar prematuro. Informe final del estudio.
- Publicaciones de la UE. Estudio sobre el uso efectivo de la educación y el cuidado de la primera infancia (ECEC) para prevenir el abandono escolar prematuro (ESL).
- Prevención del abandono escolar prematuro en Europa - Lecciones aprendidas de la educación de segunda oportunidad.
- Publicaciones de la UE. Estudio sobre el uso efectivo de la educación y el cuidado de la primera infancia (ECEC) para prevenir el abandono escolar prematuro (ESL). Informe final - Estudio. Publicado: 2014-11-24.
- Políticas integradas de desarrollo de la primera infancia como herramienta para reducir la pobreza y promover la inclusión social - Conclusiones del Consejo.
- Publicaciones de la UE. Migrantes en escuelas europeas. Aprendizaje y mantenimiento de idiomas: informe temático de un programa de talleres de expertos y actividades de aprendizaje entre pares (2016-17) - Estudio. Publicación de metadatos.
- Publicaciones de la UE. Integración de estudiantes de origen migrante en las escuelas de Europa. Políticas y medidas nacionales. Publicación de metadatos.
- Contra todo pronóstico - Estudiantes académicamente resilientes con antecedentes migratorios y cómo triunfan. Informe final.

A

B

C

D

E

F

- Publicaciones de la UE. Repensar la educación lingüística y la diversidad lingüística en las escuelas. Informe temático de un programa de talleres de expertos y actividades de aprendizaje entre pares (2016-17) - Metadatos de publicación de estudio
- Cooperación en materia de Educación y Formación Profesionales (EFP)
- Documento de posición sobre la política de la Unión Europea después de 2020 sobre formación profesional y educativa por parte de las asociaciones europeas de proveedores de FP que cooperan en VET4EU2. Lo más seguro sobre el futuro es su incertidumbre. 31 agosto 2018
- Opinión sobre el futuro de la educación y la formación profesional después de 2020. 3 de diciembre de 2018
- Propuesta de Resolución del Parlamento Europeo sobre la educación en la era digital: retos, oportunidades y lecciones para el diseño de las políticas de la Unión. (2018/2090(INI))

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

La misión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas.

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.³³

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 2019: Indicadores de la OCDE»³⁴. En él se reproducen los datos de los indicadores más importantes para España, en comparación con la media de los países de la OCDE y de los 22 países de la Unión Europea que pertenecen a esta Organización. Además, cuando está disponible, para la mayoría de los indicadores se ofrece información de una selección de países, seleccionados por el interés en la comparación con España: Francia, Grecia, Italia y Portugal (mediterráneos), Alemania y Países Bajos (centroeuropeos), Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos), Brasil, Chile y México (latinoamericanos), Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones) y Japón (asiático). En este documento se simplifican las tablas y cuadros para facilitar la lectura y resaltar lo más relevante desde la perspectiva española.

El informe se divide en tres capítulos. El primero, titulado «La expansión de la educación y los resultados educativos», contiene el análisis de la formación de la población adulta, su evolución y el contraste entre el nivel de educación alcanzado por la población joven en el rango de 25-34 años. En relación a lo anterior, también se analiza la movilidad educativa intergeneracional entre el nivel educativo alcanzado por los hijos de 25 a 34 años y de sus padres, la escolarización y los resultados de las etapas no obligatorias (educación Infantil, segunda etapa de educación secundaria y educación terciaria).

En el segundo capítulo, denominado «Educación, mercado laboral y financiación educativa», se incluye: el estudio de la educación y el empleo, con especial referencia a una de las principales preocupaciones del mundo actual, que es la transición de la enseñanza al mercado laboral, así como la relación de las tasas de empleo con los diferentes niveles y campos de estudio de la Educación Terciaria; la relación del nivel de educación con las tasas de empleo, los salarios y las diferencias entre hombres y mujeres; la reflexión sobre los resultados sociales de la educación, salud y participación política, según el dominio por parte de los adultos de las competencias en comprensión lectora y en matemáticas; el análisis del gasto anual público y privado por alumno en instituciones educativas de Primaria a Terciaria y la variación de este gasto entre 2005 y 2013. Por último, se examina la proporción de la riqueza nacional que se dedica a educación, o lo que es lo mismo, el gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público, tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE-22.

33. < https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en >

34. < <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/panorama-de-la-educacion-2019-indicadores-de-la-ocde-informe-espanol-version-preliminar/educacion-estadisticas-union-europea/23108> >

En el tercero, titulado «El entorno de los centros educativos y el aprendizaje», se analizan las horas de clase del alumnado de Primaria y primera etapa de educación secundaria (ESO en España), en comparación con algunos países de la OCDE y de la Unión Europea. También se estudia la ratio alumnos/profesor, la media de alumnos por clase y el tamaño estimado de la clase, las horas que los profesores dedican a impartir clase y el porcentaje de tiempo que estas suponen sobre sus horas totales de trabajo. Los salarios del profesorado, como aspecto de especial relevancia en su vida laboral, junto al tamaño de la clase y las horas de enseñanza, aportan las claves de la distribución de los recursos financieros asignados a la educación. También se analiza la distribución del profesorado por edad y por sexo y, como novedad en la edición de este año, se analizan los criterios para acceder a los programas de educación terciaria de los países de OCDE y asociados.

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

A1.5. Participación de la Consejería de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional en reuniones multilaterales internacionales

Consejería de Educación ante el Consejo de Europa

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha estado presente en las reuniones del Comité de Políticas Educativas del Consejo, defendiendo sus aportaciones a las siguientes iniciativas:

- Propuesta de Recomendación para la ciudadanía digital. Su objetivo es contribuir a repensar el papel que juega la educación en este ámbito para permitir que todos los niños adquieran las competencias que necesitan como ciudadanos digitales para participar de manera activa y responsable en una sociedad democrática.
- Iniciativa para la Educación de refugiados, migrantes y grupos vulnerables. El objetivo del Consejo es diseñar un sistema de acreditación de las competencias profesionales de los sectores más desfavorecidos.
- Creación de un Observatorio sobre la enseñanza de la historia en Europa. Mediante un acuerdo parcial, en el seno del Consejo se desarrolla este proyecto, al que España se adhirió en la Cumbre de Ministros celebrada en París en noviembre de 2019, para desarrollar actividades que sirvan para difundir los valores democráticos y luchar contra el extremismo a través de la enseñanza de la historia.

Consejería de Educación ante la UNESCO

La Consejería participa en todas las reuniones y actividades de la UNESCO relacionadas con educación. En primer lugar, en los órganos directivos de la UNESCO:

- Consejo Ejecutivo. Se reúne bianualmente. Su misión es preparar el trabajo de la Conferencia General y procurar que sus decisiones se lleven a cabo adecuadamente. España forma parte del Consejo Ejecutivo.
- Conferencia General. Integra a todos los representantes de los Estados Miembros, observadores de países asociados y de países no miembros, organizaciones intergubernamentales y ONGs.

La Consejería apoya a la delegación permanente de España en estas reuniones y asiste a las que tratan sobre educación. El embajador y/o el ministro consejero suelen asistir a las sesiones y, de parte del gobierno, suele asistir e intervenir el/la ministro/a de educación o algún otro cargo de alto nivel.

La Consejería participa en todas las reuniones y grupos de trabajo relacionados con la educación, entre los que cabe destacar los siguientes:

- Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4). Agenda 2030 – Educación

Todo el trabajo de la UNESCO sobre educación se enmarca en el desarrollo, implementación y monitorización del ODS4, denominado también Educación-Agenda 2030: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos».

- El futuro de la educación

A

Esta iniciativa tiene como objeto repensar la educación y crear una visión de futuro. La iniciativa está catalizando un debate mundial sobre cómo hay que replantear el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad.

B

- *Mobile LearningWeek*

La Semana del aprendizaje móvil es la conferencia emblemática de la UNESCO sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. Se celebra anualmente.

C

- Recursos Educativos Abiertos (REA en español y OER en inglés)

Considerando la importancia de los REA y para aprovechar las ventajas de las TIC para la educación y facilitar el acceso de los recursos educativos al máximo número de personas en todo el mundo, la UNESCO está trabajando en un Proyecto de Recomendación relativo a los REA.

D

E

F

- Convención Mundial de Cualificaciones de Educación Superior

En un mundo cada vez más globalizado se precisa la existencia de mecanismos que faciliten la movilidad de las personas para su integración en los sistemas educativos o en el mercado laboral de todo el mundo. Ello no implica el reconocimiento automático de las cualificaciones, sino que pretende sistematizar el procedimiento a partir de las convenciones regionales. En este sentido es destacable la Convención Mundial de cualificaciones de Educación Superior que se aprobó en la 40ª Sesión de la Conferencia General.

- Recomendación sobre la Educación y Formación Profesional

Dada la importancia de la Educación y Formación Profesional, la UNESCO hace un seguimiento de la aplicación de la Recomendación de 2015 sobre esta temática.

- Prevención del extremismo violento

El Grupo de Amigos para la Prevención del Extremismo Violento (PVE) fue creado para colaborar en la decisión 197EX/Decisión 46, y contemplando la educación como herramienta para prevenir el extremismo violento.

- Inteligencia artificial (IA)

La UNESCO es consciente de que la IA proporciona múltiples oportunidades y plantea numerosos retos, y de que es preciso orientar la IA para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y velar por que la IA se utilice para el servicio de la humanidad y para conseguir una sociedad más inclusiva y equitativa, sin dejar a nadie de lado.

- Conmemoración de días Internacionales

La Consejería también participa en las conmemoraciones de los siguientes días internacionales: Día internacional del profesorado; Día internacional de la Alfabetización; Día internacional de la Lengua Materna; Día internacional de la Mujer y la Ciencia; y Día Internacional de la Educación.

- Fondo Fiduciario UNESCO-ESPAÑA: Cooperación Internacional

Mediante el Fondo Fiduciario UNESCO-ESPAÑA, creado a raíz del Acuerdo Marco de Cooperación entre el Reino de España y la UNESCO de cooperación para el desarrollo, hecho en París el 11 de septiembre de 2002 (BOE 9 de mayo de 2003), España apoya y financia diversos proyectos, entre los que cabe destacar:

- Inclusión social y profesional de jóvenes en Marruecos, educación y formación no formal.
- Desarrollo de Escuelas y Sistemas Educativos Inclusivos.
- Análisis de factores asociados a los resultados educativos en América Latina.
- Estudio y desarrollo de indicadores para la mejora de la calidad en la educación en América Latina y el Caribe.
- Programa conjunto UNESCO/Santiago-AECID-MECD: educación de calidad para todos en América Latina y Caribe.

Además, la Consejería de Educación colabora con la Comisión Nacional en los siguientes temas relacionados con educación, en particular la Red de Escuelas UNESCO y la difusión y selección de candidaturas para los premios de la UNESCO de Educación: Alfabetización, Educación para las mujeres y las niñas, Educación para el desarrollo sostenible, El uso de las TIC en la educación y La eficacia docente.

Consejería de Educación ante la OCDE

La Consejería de Educación de la Delegación permanente de España ante la OCDE participa en los comités y grupos de trabajo de la OCDE relacionados con la educación, entre los que cabe destacar los siguientes:

- EDPC – *Education Policy Committee* (Comité de políticas educativas)

El EDPC trata cuestiones relacionadas con políticas educativas abarcando todos los niveles, desde la educación y cuidado preescolar, las escuelas y la educación superior hasta la formación en competencias de jóvenes y adultos. Su objetivo es asesorar sobre políticas educativas a partir de la recogida y análisis de datos y difundir los hallazgos basados en la evidencia.
- CERI – *Centre for Educational Research and Innovation* – (Centro para la investigación e innovación educativa)

El CERI proporciona y promueve la investigación internacional comparativa, la innovación y la recogida y análisis de los indicadores claves. También explora enfoques prospectivos e innovadores para la educación y aprendizaje y facilita puentes entre la investigación educativa, la innovación y el desarrollo de políticas.
- PISA – *Programme for International Student Assessment Governing Board* - (Consejo directivo del programa de evaluación del alumnado internacional)

La importancia del programa reside en la generación de conocimiento sobre la educación. La gran cantidad de datos que proporciona facilita la investigación y permite comparar los sistemas educativos para identificar las consecuencias de las distintas políticas educativas.
- PIAAC – *Programme for the International Assessment of Adult Competences Governing Board* - (Consejo directivo del programa internacional de evaluación de competencias de adultos)

Los datos que proporciona PIAAC permiten investigar las relaciones entre las destrezas cognitivas evaluadas y las variables demográficas, los ingresos y el uso de las competencias en el puesto de trabajo, pudiéndose obtener una valoración del capital humano de los países participantes en la evaluación. Por otra parte, se pretende comprender mejor la efectividad de la educación y la formación en el desarrollo de destrezas cognitivas y de habilidades necesarias para el puesto de trabajo, especialmente en los estadios más cercanos a la finalización de la educación secundaria y, en el extremo opuesto, en el proceso de pérdida progresiva de habilidades a medida que los adultos se aproximan a la edad de jubilación. España participó en el estudio de 2013 y está participando en la presente edición con la colaboración conjunta del Ministerio de Educación y Formación Profesional y del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.
- TALIS – *Teaching and Learning International Survey Governing Board* (Consejo directivo del estudio sobre el profesorado)

El estudio TALIS encuesta al profesorado y a los líderes educativos sobre las condiciones de trabajo y los entornos de aprendizaje en las escuelas. La importancia del programa reside en la generación de datos para facilitar la investigación y proporcionar evidencia para el desarrollo de políticas.
- INES – *Indicators of Education Systems* – Indicadores de los sistemas educativos

INES constituye una fuente autorizada de producción de información fidedigna y relevante para los países miembros de la OCDE y socios. Los indicadores se publican anualmente en *Education at a Glance: OECD Indicators*, que informa sobre el estado de la educación en el mundo, proporcionando datos sobre la estructura, las finanzas y el funcionamiento de los sistemas educativos: el rendimiento de las instituciones educativas, el impacto del aprendizaje, el acceso, la participación y el progreso en educación. El Ministerio publica la versión española Panorama de la Educación, que reproduce datos de los indicadores más relevantes para España. Junto con el Informe General, OCDE publica una Nota País en la que se resaltan algunos puntos destacados del Informe internacional en relación con España.
- *Strength through Diversity Project: Education for inclusive societies*. (La diversidad nos fortalece: educación para sociedades inclusivas)

A

Es un proyecto que combina la realización de foros, el análisis en profundidad de datos con talleres temáticos e informes de países sobre políticas y prácticas en relación con la diversidad en las aulas, con el fin de promover una educación inclusiva.

B

- *Education 2030. The Future of Education and Skills* (Educación 2030 – El Futuro de la educación y las competencias)

C

Es un proyecto que tiene como objetivo ayudar a los países a encontrar respuestas sobre qué conocimiento, competencias, actitudes y valores deben desarrollar los estudiantes de hoy en día para prosperar y modelar su mundo y el modo en que los sistemas educativos de los distintos países pueden desarrollarlos de forma más efectiva. Su trabajo incluye el desarrollo de un marco conceptual que defina claramente la visión y el objetivo de los sistemas educativos, el análisis del currículum y su implementación y la evaluación.

D

- GNE-SR – *Group of National Experts on School Resources* (Grupo de expertos nacionales en recursos escolares – Financiación de la educación)

E

El proyecto tiene como finalidad asesorar a los países en la toma de decisiones sobre el uso de los recursos económicos de un modo eficaz y eficiente para garantizar la calidad y la equidad de la enseñanza.

F

- GNE VET – *Group of National Experts on Vocational Education and Training* (Grupo nacional de expertos en educación y formación profesional)

Este proyecto trata actualmente el aprendizaje basado en el trabajo y sus modalidades dentro y fuera de la escuela (prácticas, FP dual...); educación y competencias básicas de adultos, aprendizaje a lo largo de la vida y realiza análisis de los sistemas de Educación y formación profesional de los países interesados.

- GNE – *Higher Education* (Grupo de expertos nacionales en educación superior)

El grupo trabaja en el análisis de los sistemas educativos de educación superior, en la relevancia del mercado de trabajo para la educación superior y en los recursos humanos destinados a este nivel educativo.

- SSAG – *Skills Strategy Advisory Group* (Grupo asesor de estrategia de competencias)

SSAG tiene como objeto proporcionar un enfoque estratégico de competencias a través del fortalecimiento de los sistemas de competencias de los países, lo cual supone un desarrollo coherente de estos, de modo que se permita la activación y uso efectivo de las competencias de la población y promoción, prosperidad económica y cohesión social. El proyecto comprende una fase de diagnóstico y otra de implementación, adaptándose a las necesidades y objetivos de cada país, potenciando el enfoque del gobierno en su conjunto, interministerial, y la participación de las partes interesadas.

A2. Población

La población, su evolución y su distribución –geográfica y en función de cada tramo 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 la insularidad se reflejarán en el coste del puesto escolar.

Por otro lado, y habida cuenta del impacto positivo en el medio y largo plazo del nivel de formación sobre el nivel de riqueza, una población envejecida requerirá sistemas educativos más eficaces, capaces de contribuir a las mayores necesidades de su estado de bienestar.

La relación entre demografía y educación se hace aún más notoria desde la perspectiva del «aprendizaje a lo largo de la vida», considerando el sistema como un todo que incluye las distintas etapas y modalidades formativas junto con sus interrelaciones.

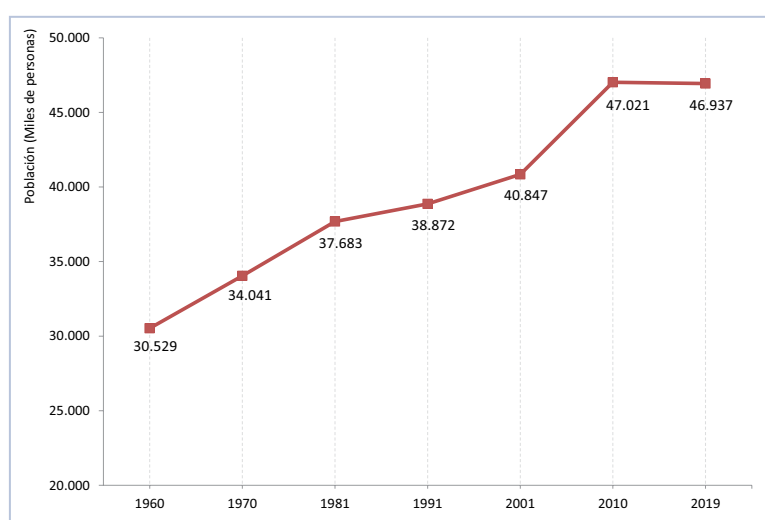
A2.1. La población y su composición

Evolución de la población en España

La operación estadística «Cifras de población» del Instituto Nacional de Estadística, de periodicidad semestral, ofrece información sobre las características demográficas básicas –sexo, edad, año de nacimiento, nacionalidad y país de nacimiento– de la población residente en España, en cada Comunidad y Ciudad Autónoma, en cada provincia y en cada isla de las provincias insulares.

En la **figura A2.1** se observa la evolución de la población en España desde el año 1960 hasta la actualidad. En la primera mitad del siglo XX el incremento de la población fue progresivo pasando de 18 a 30 millones de habitantes. En las décadas de los 60 y de los 70, con la llegada del *baby boom*, la población creció considerablemente desde los 30.528.539 de habitantes en 1960 a 37.683.363 en 1981. En las dos décadas siguientes el crecimiento se ralentizó y España alcanzó los 40.847.371 de habitantes en 2001. En la primera década del milenio se produjo un notable incremento, alcanzando en 2010 la cifra de 47.021.031, circunstancia que se vio favorecida por el efecto migratorio, mientras que a partir de ese año la población se estabilizó, incluso disminuyó. Esta evolución con el incremento destacado, debe trasladarse a las cifras de alumnado a las que el sistema educativo ha tenido que adaptarse.

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».

El presente INFORME abarca el curso escolar 2018-2019 (1 de septiembre de 2018-31 de agosto de 2019). La población residente en España a 1 de enero de 2019 se situó en 46.937.060 habitantes, lo que supuso 278.613 personas más que a 1 de enero de 2018. Esto representa, en términos porcentuales, una subida del 0,6 % anual que, unida a la experimentada en los últimos años, supone un cambio de tendencia que rompe el descenso poblacional iniciado en 2012 y que alcanzó su máximo decremento en el año 2014, con una pérdida de población de 215.691 personas (-0,5 %).

Por Comunidades Autónomas, la variación anual de la población fue positiva por encima del 1% en Baleares (1,8 %), Comunidad de Madrid (1,4 %), Canarias (1,4 %) y Cataluña (1,0 %); por encima del 0,5 % en Navarra (0,9 %), Murcia (0,8 %), Comunitat Valenciana (0,6 %) y Aragón (0,6 %). Los incrementos más bajos se registraron en País Vasco (0,3 %), La Rioja (0,2 %), Andalucía (0,2 %), Castilla-La Mancha (0,1 %) y Cantabria (0,06 %). En valores negativos se situaron Asturias (-0,5 %), Extremadura (-0,5 %), Castilla y León (-0,4 %), Ceuta (-0,4 %), Galicia (-0,1 %) y Melilla (-0,02 %).

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».

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. Esta distribución depende, además de su extensión, de otros factores geográficos, históricos, económicos y culturales. Así, en términos porcentuales, la población de las Comunidades Autónomas

A

mas de Andalucía (8.427.404; 18,0 %), Cataluña (7.566.430; 16,1 %), Comunidad de Madrid (6.641.648; 14,2 %) y Comunitat Valenciana (4.974.969; 10,6 %), representaron el 58,9 % del total de las personas residentes en el conjunto del territorio nacional en el año 2019.

B

C

D

E

F

Por otro lado, cabe destacar que la densidad de población es uno de los factores de contexto que incide sobre el sistema educativo y por el cual las Comunidades Autónomas presentan importantes diferencias.

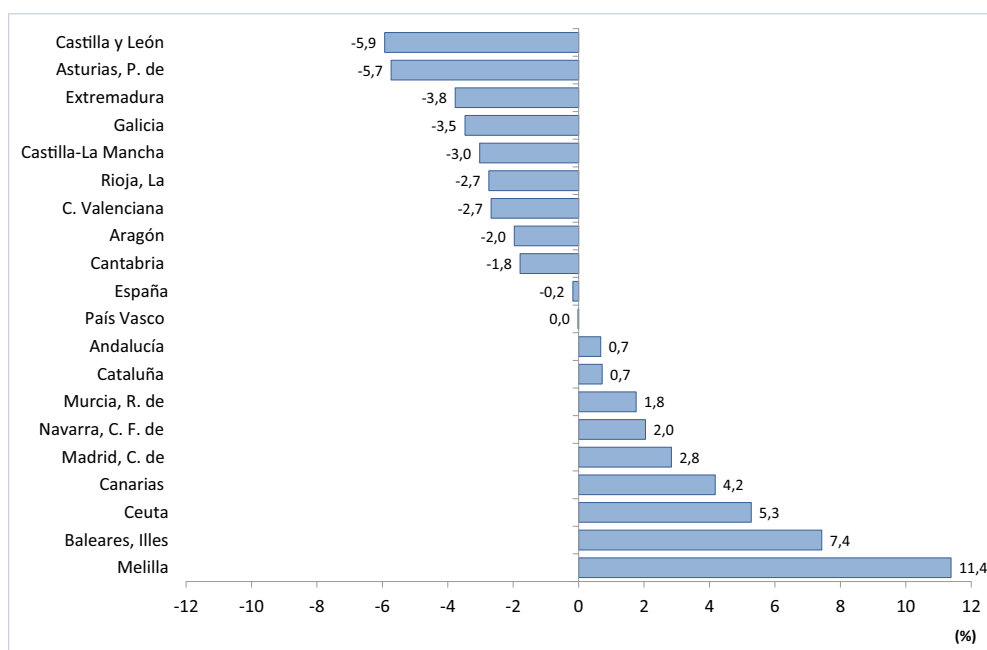
La Comunidad de Madrid presentó la mayor densidad de población de España en el año 2019 (827,3 personas por km², frente a los 92,8 residentes por km² del total nacional), muy por delante del País Vasco, que ocupó el segundo lugar con 301,2 personas por km². Las Comunidades Autónomas que presentaron una densidad de población menor de 30 personas por km² fueron Aragón (27,7 personas/km²), Castilla-La Mancha (25,6 personas/km²), Extremadura (25,6 personas/km²) y Castilla y León (25,6 personas/km²). Por su parte, la densidad de población de Ceuta fue de 4.354,7 personas por km² y la correspondiente a Melilla alcanzó el valor de 6.315,4 personas por km².

Crecimiento de la población en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas

Si analizamos la evolución de la población por Comunidades Autónomas en la última década, observamos que desde el año 2010 a 2019 la población en España se redujo en un 0,2 %. Las Comunidades que más población perdieron en ese periodo fueron Castilla y León (-5,9 %), Asturias (-5,7 %) y Extremadura (-3,8 %). Por el contrario las Comunidades y Ciudades Autónomas que más aumentaron su población fueron Melilla (11,4 %), Illes Balears (7,4 %), Ceuta (5,3 %) y Canarias (4,2 %), como se observa en la **figura A2.3**.

Figura A2.3

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



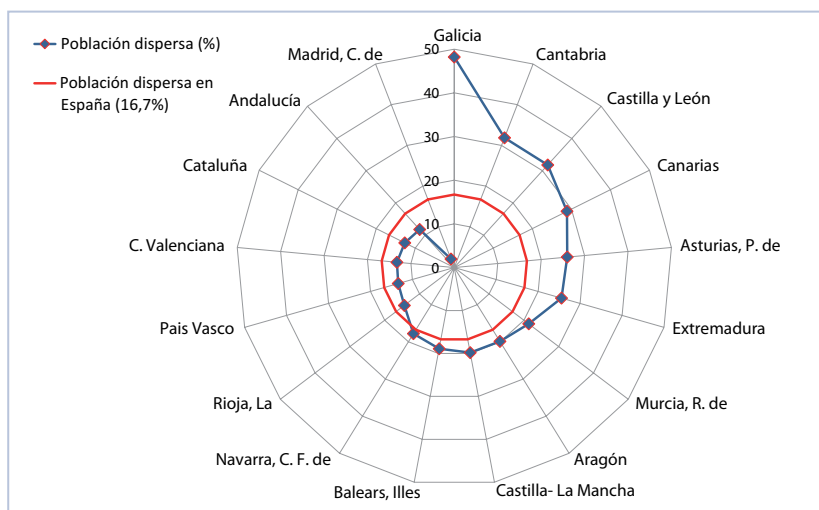
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a203.xlsx> >

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

El porcentaje de la población que vive en localidades de pequeño tamaño y en diseminado –porcentaje de población dispersa– constituye otro de los aspectos demográficos del contexto que incide, de diferentes maneras, sobre el sistema educativo. Este porcentaje pone de relieve la importancia de la dispersión de la población tanto en los municipios de menos de 2.000 habitantes como en las poblaciones y/o entidades singu-

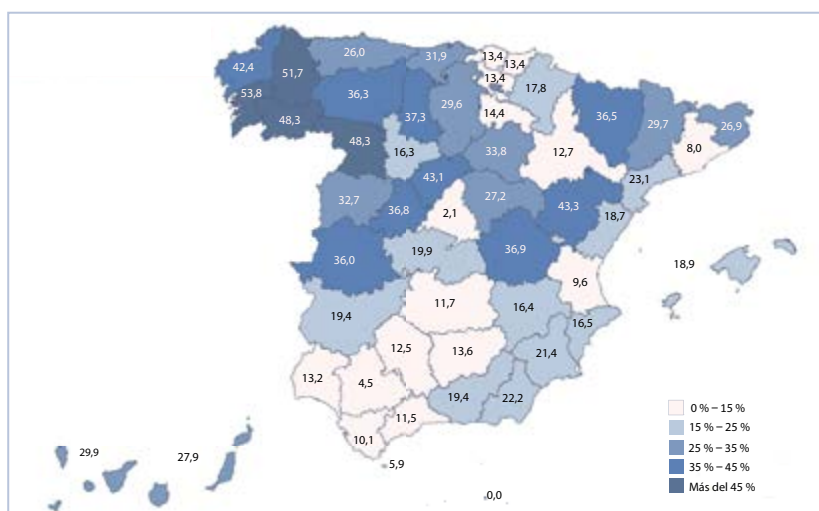
Figura A2.4
Porcentaje de población dispersa en España por Comunidades Autónomas.
Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a204.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».

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».

donde se muestra la dispersión de la población en cada isla, así como la proporción que vive en núcleos de menos de 2.000 habitantes o en diseminado. En Illes Balears la dispersión de Formentera alcanza el 100 % de su población residente, seguida a gran distancia de Ibiza (26,6 %), Menorca (25,6 %) y Mallorca (15,8 %). Por su parte en el archipiélago canario, El Hierro alcanza un 100 %, seguida por La Gomera (64,5 %), La Palma (62,5 %), Fuerteventura (36,2 %), Gran Canaria (27,4 %), Santa Cruz de Tenerife (25,3 %), y Lanzarote (24,8 %).

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

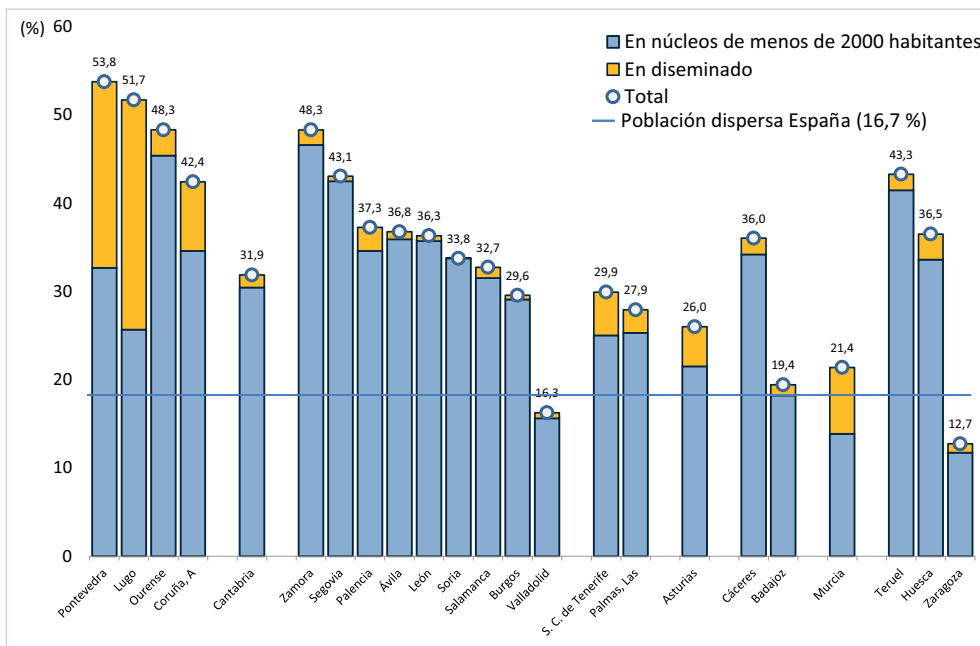
En la **figura A2.4** se refleja el porcentaje de población dispersa por Comunidades y Ciudades Autónomas en España. La media de la población que vive en núcleos de pequeño tamaño o en diseminado es el 16,7 %. Galicia, con un porcentaje de población dispersa cercano al 50 % (concretamente 48,2 %), seguida de Cantabria (31,87 %) y Castilla y León (31,8 %), son las Comunidades Autónomas que presentan los valores más elevados. En el extremo opuesto se sitúan Cataluña (con el 12,71 %), Andalucía (11,81 %) y la Comunidad de Madrid (2,1 %).

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 40 % son: Pontevedra (53,8 %), Lugo (51,7 %), Zamora y Orense (48,3 %), Teruel (43,3 %), Segovia (43,1 %) y La Coruña (42,4 %). Por debajo del 10 % de dispersión se sitúan Melilla (0 %), Madrid (2,1 %), Sevilla (4,5 %), Ceuta (5,9 %), Barcelona (8,0 %) y Valencia (9,6 %). En la **figura A2.6**, que está dividida en dos partes, se desagregan estos datos de dispersión por provincias y Ciudades Autónomas. Este porcentaje de población dispersa aquí presentado resalta su importancia en España.

Los territorios insulares presentan características propias que merecen un análisis detallado por islas que se desarrolla en las **figuras A2.7** (porcentaje de población dispersa en Baleares) y **A2.8** (porcentaje de población dispersa en Canarias),

A
B
C
D
E
F

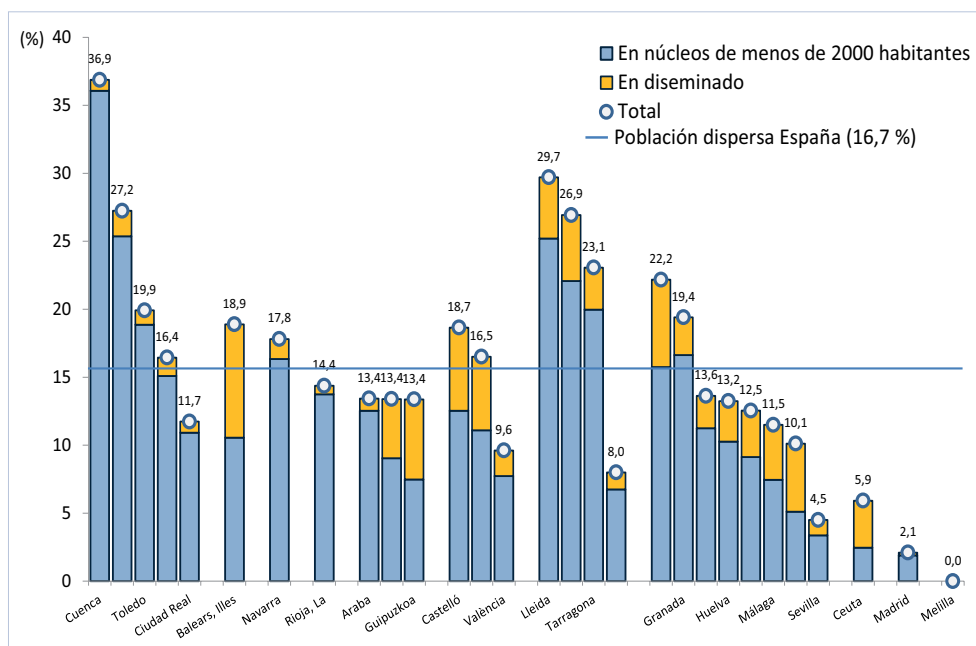
Figura A2.6 parte 1
Porcentaje de población dispersa en España por núcleos de menos de 2000 habitantes y en diseminado, por Provincias. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a206.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».

Figura A2.6 parte 2
Porcentaje de población dispersa en España por núcleos de menos de 2000 habitantes y en diseminado, por Provincias. Año 2018

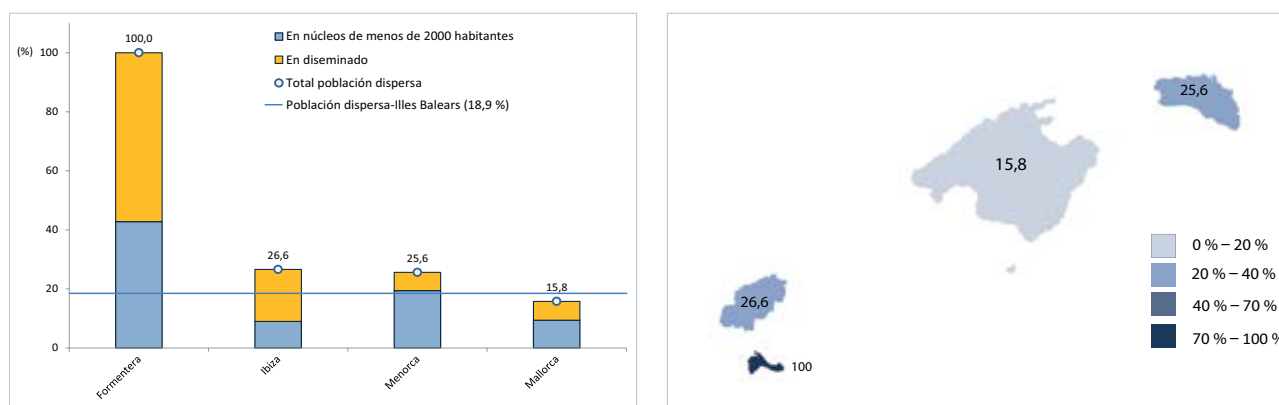


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a206.xlsx> >

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».

Figura A2.7

Porcentaje de población dispersa en Illes Balears por núcleos de menos de 2000 habitantes y en diseminado, por Islas. Año 2018

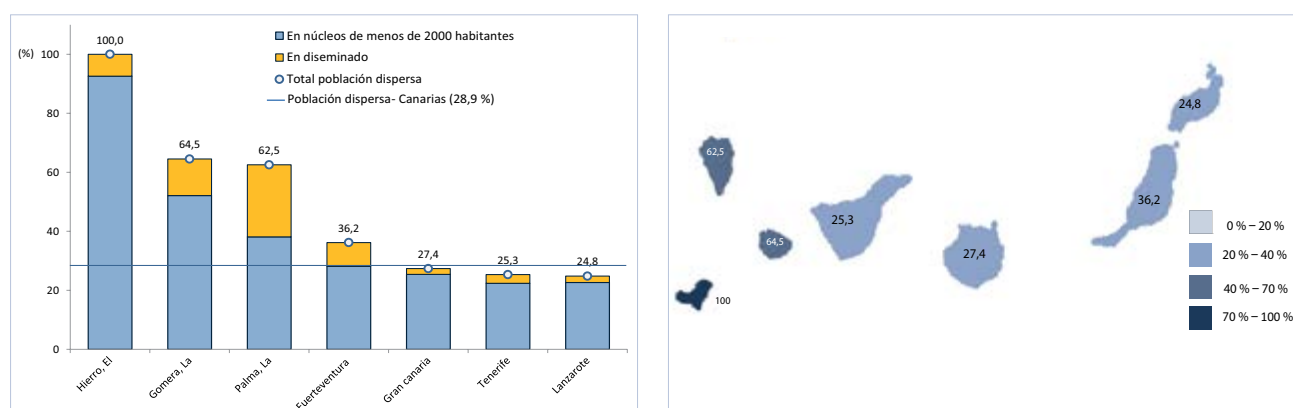


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a207.xlsx> >

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».

Figura A2.8

Porcentaje de población dispersa en Canarias por núcleos de menos de 2000 habitantes y en diseminado, por Islas. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a208.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».

Distribución por tramos de edad

La distribución de la población por tramos de edad en España y en el conjunto de los países de la Unión Europea según los datos proporcionados por Eurostat (Oficina Estadística de la Comunidad Europea) con fecha de referencia de 1 de enero de 2018 aparece representada en la **figura A2.9**. El patrón de distribución de esta población por edad es análogo para hombres y mujeres –distribución cuasisimétrica–, excepción hecha de los intervalos de mayor edad, para los cuales la mayor esperanza de vida de las mujeres rompe la simetría, como se observa en la citada figura.

Cuando se compara la distribución de la población por edades en España con la de la Unión Europea (UE-28), se advierten diferencias entre ambas, fundamentalmente en el intervalo de edad comprendido entre los 30 y los 50 años. En España, el 30,30 % de la población pertenece a este tramo de edad, frente a un 27,30 % en la Unión Europea. Esto se refleja, en ambos casos, en una inversión de la pirámide de edad por debajo de los 40 años, si bien esta inversión destaca más en España. Tal circunstancia, junto con la vinculación existente entre el nivel formativo de la población y prosperidad, traslada nuevos requerimientos a los sistemas de educación y formación en cuanto a la calidad de sus resultados.

A

B

C

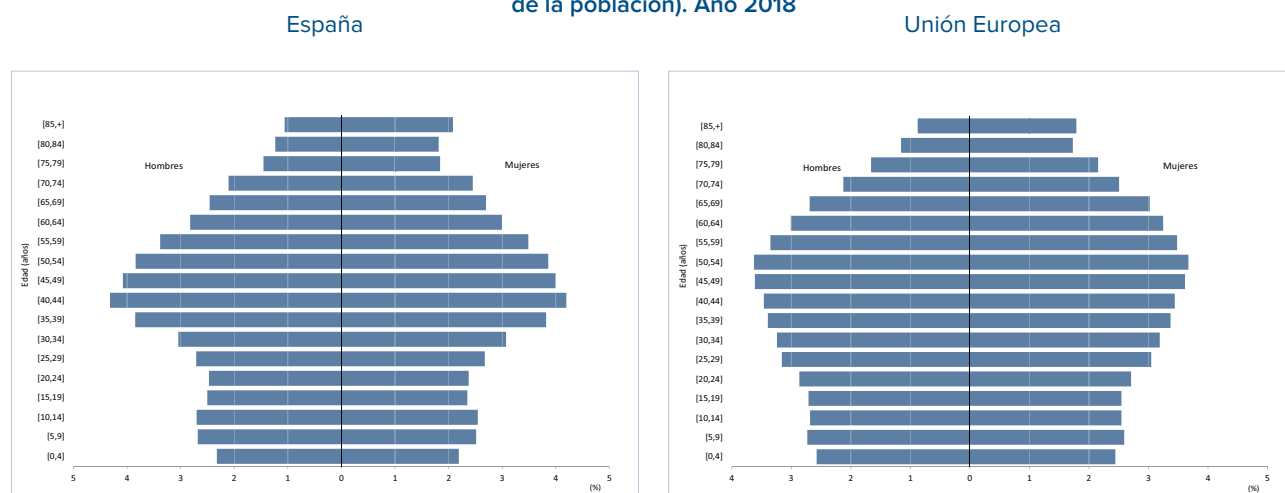
D

E

F

Figura A2.9

Las pirámides de población en España y en el conjunto de los países de la Unión Europea (en porcentaje sobre el total de la población). Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a209.xlsx> >

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

La tasa de dependencia

Otro indicador demográfico de interés para la educación es la tasa de dependencia que, como su propio nombre indica, constituye una aproximación a la proporción de población potencialmente inactiva. Se calcula como el cociente entre la población menor de 16 años o mayor de 64 y la población mayor de 15 y menor de 65 años, expresado en tanto por cien. Los valores que proporciona el Instituto Nacional de Estadística para la tasa de dependencia en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, correspondientes al año 2019, se representan en la **figura A2.10**. En ella se observa que Castilla y León es la Comunidad Autónoma que presenta el valor más alto (61,37 %) de este indicador, 7,18 puntos porcentuales por encima de la media para España (54,19 %). En el extremo opuesto se sitúa Canarias, Comunidad Autónoma cuyo porcentaje de población de menos de 16 años o mayor de 64 años, con respecto a la población con edades comprendidas entre los 16 y los 64 años, alcanza el 43,77 %.

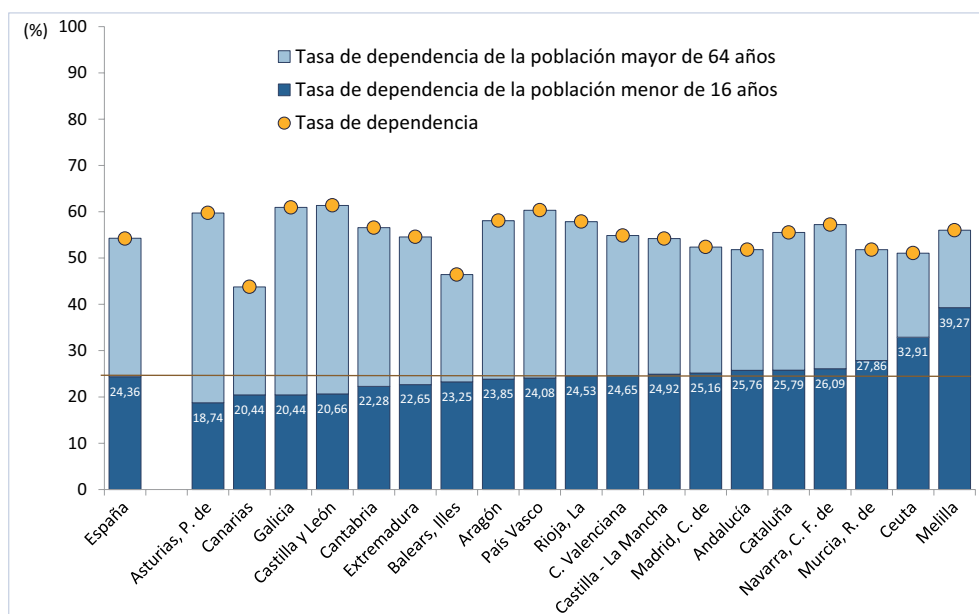
La tasa de dependencia que mayor impacto tiene sobre el sistema educativo es obviamente la que corresponde a los menores de 16 años –cociente entre la población menor de 16 años y la población mayor de 15 y menor de 65 años, expresado en tanto por cien–. Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla son las que presentan los valores más altos de este indicador (32,91 % y 39,27 %, respectivamente). En el extremo opuesto se sitúa el Principado de Asturias, Comunidad Autónoma cuya tasa de dependencia de la población menor de 16 años es solo del 18,74 %, lo que la sitúa 5,62 puntos porcentuales por debajo de la media nacional (24,36 %) para este indicador.

Por otro lado, las Comunidades Autónomas de Asturias (40,99 %), Castilla y León (40,71 %), Galicia (40,50 %) y País Vasco (36,24 %) son las que presentan tasas de dependencia de los mayores de 64 años –cociente entre la población mayor de 64 años y la población mayor de 15 y menor de 65 años expresado en tanto por cien– por encima del 35 %. En el extremo contrario, con las correspondientes tasas de dependencia de los mayores de 64 años más bajas, se sitúan las Ciudades Autónomas de Ceuta (18,15 %) y Melilla (16,73 %).

La comparación de España con el resto de los países de la Unión Europea se muestra en la **figura A2.11**, a partir de los datos proporcionados por Eurostat para el año 2018. En este caso se entiende la tasa de dependencia como el cociente, en tanto por cien, entre la población menor de 15 años (y no de 16 años como en el caso español) o mayor de 64 y la población de entre 15 y 64 años de edad. En la citada figura se advierte que España se sitúa con un valor del 51,9 %, 2,7 puntos por debajo de la media de la Unión Europea de los 28 (54,6 %), y alejada de países como Francia con un 60,7 %, o Suecia con un 60,1 %.

En cuanto a la tasa de dependencia de la población joven, España presenta para este indicador un valor del 22,7 %, situándose muy próximo al nivel de la media de la Unión Europea (24,1 %), 1,4 puntos por debajo.

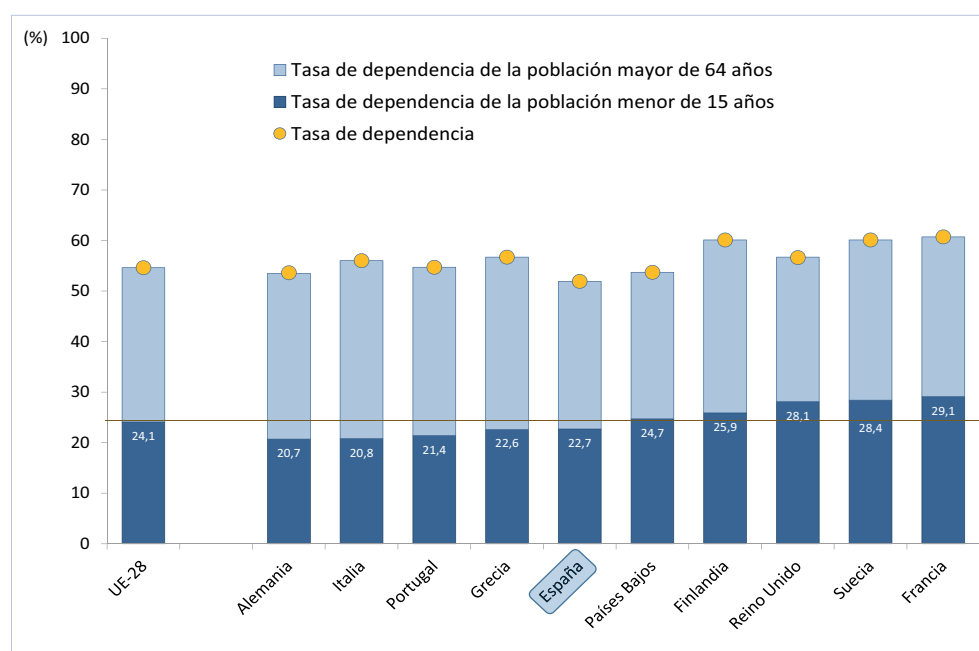
Figura A2.10
Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 16 años y mayores de 64 años) en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a210.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Indicadores demográficos básicos; Crecimiento y estructura de la población. Año 2019».

Figura A2.11
Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 15 años y mayores de 64 años) en una selección de países de la Unión Europea. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a211.xlsx> >

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

A

Crecimiento de la población

La población española residente ha presentado datos positivos de crecimiento por segundo año consecutivo, situándose a 1 de enero de 2019 en 46.937.060 habitantes, 278.613 más que en la misma fecha de 2018. La mayoría de las Comunidades y Ciudades Autónomas han tenido un crecimiento relativo de la población, siendo las más destacadas Illes Balears (1,83 %), Comunidad de Madrid (1,41 %) y Canarias (1,37 %). Los mayores descensos relativos se registraron en Asturias (-0,53 %), Extremadura (-0,47 %) y Castilla y León (-0,45 %).

El aumento poblacional en España durante 2018 fue fruto de un saldo migratorio positivo de 334.158 personas, registrándose 643.684 inmigraciones procedentes del extranjero y 309.526 emigraciones con destino al extranjero, lo que compensó el negativo crecimiento vegetativo que se produjo en algo más de 55.000 habitantes.

Del total de inmigrantes procedentes del extranjero, 83.686 personas (el 13,0 % del total) tenían nacionalidad española. En cuanto a la emigración, de las 309.526 personas que se marcharon al extranjero, 79.260 (un 25,6 % del total) eran españolas y, de estas, 59.750 habían nacido en España. Todas las Comunidades Autónomas presentan un saldo migratorio positivo en valores absolutos. El único saldo negativo lo presenta la Ciudad Autónoma de Ceuta.

En relación con el saldo migratorio interior, Comunidad de Madrid, Illes Balears y Comunitat Valenciana presentaron los saldos migratorios positivos más elevados entre Comunidades Autónomas en 2018. En el extremo opuesto, Andalucía, Castilla y León y Cataluña, presentaron los mayores saldos migratorios negativos interiores.

El efecto conjunto del crecimiento vegetativo (nacimientos menos defunciones), el saldo migratorio con el extranjero (inmigración menos emigración) y el saldo migratorio con otras Comunidades, provocó que la población creciera durante el año 2018 en Comunidad de Madrid, Cataluña y Comunitat Valenciana por encima de los 40.000 habitantes. Por el contrario, Asturias, Castilla y León, Extremadura, Galicia y Ceuta perdieron población durante ese año.

Proyección demográfica

El conocimiento de la evolución de la población en las próximas décadas constituye un elemento relevante en cualquier ejercicio de planificación, tanto si la realizan los poderes públicos como la que tiene lugar en el ámbito de la actividad privada.

De acuerdo con las operaciones estadísticas de proyección de la población futura a largo plazo realizadas por el Instituto Nacional de Estadística, si se mantienen las tendencias demográficas actuales, España aumentaría en 2,3 millones de personas (5,1 %) su población en los próximos 25 años. Así, en el año 2033 España contaría con 49 millones de residentes, frente a los 46,6 millones de personas de 2018.

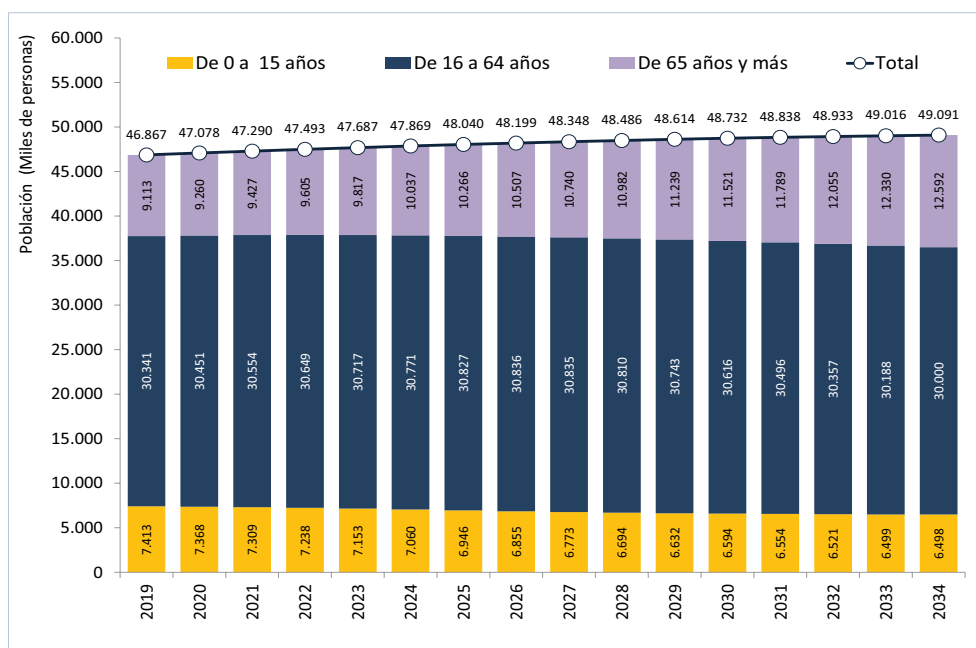
En la **figura A2.12**, en la que se representa la evolución de la población residente en España por tramos de edad desde el año 2019 a 2034, se puede observar que, en estos veinticinco años, es el grupo de población con más de 64 años el único que experimenta un incremento (3.479.113 personas más, lo que supone un aumento relativo del 38,1 %). En el tramo de edad de 16 años a 64 años –edades correspondientes a la población activa– la población se reduce, entre 2019 y 2034, en 340.627 (reducción relativa del 1,1 %).

Finalmente, para los menores de 16 años –edades que corresponden a la escolarización básica y obligatoria–, el número se reduce en 915.042 personas, lo que supone una reducción porcentual del 12,3 % en 2034 con respecto a 2019.

Todo ello nos lleva a señalar que en 2034 el 25,65 % de la población podría ser mayor de 64 años, mientras que en la actualidad esa cifra es del 19,44 %. En relación con la tasa de dependencia, en 2034 este indicador podría elevarse hasta el 63,6 %. Es decir, de mantenerse los límites de edad inferior y superior antes referidos, por cada 10 personas en edad de trabajar, en 2034 habría en España más de seis potencialmente inactivas (menores de 16 años o mayores de 64).

En la **figura A2.13**, en la que se muestra una simulación de la evolución de la pirámide de población en España entre 2019 y 2034, se puede apreciar la intensidad del proceso de envejecimiento de la población residente en España. Como ya se ha señalado anteriormente, los mayores crecimientos de población se concentrarían en las edades avanzadas.

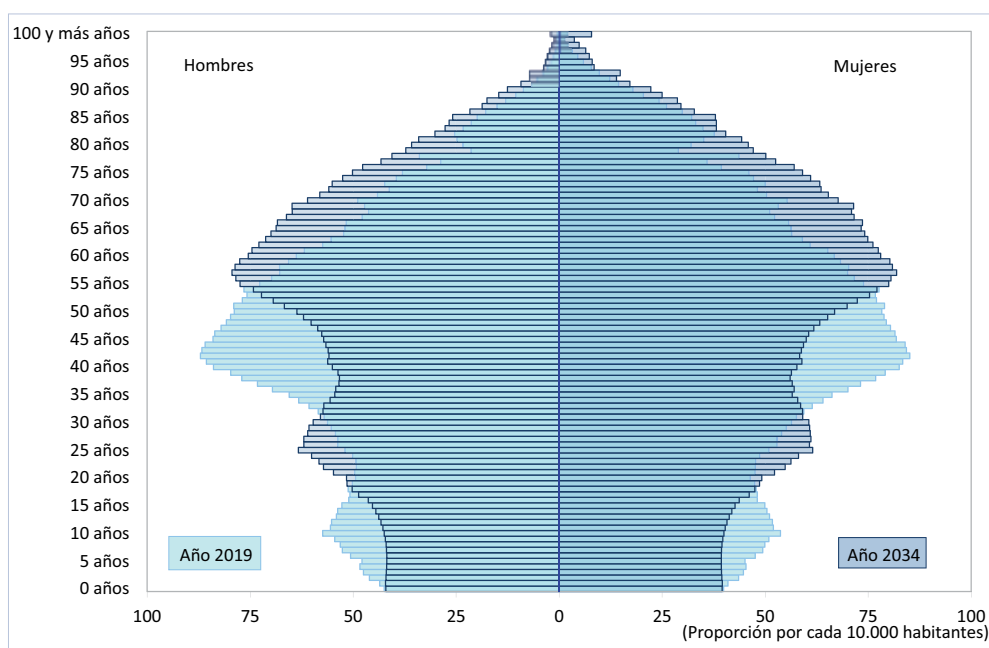
Figura A2.12
Proyección de la evolución de la población residente en España por tramos de edad.
Años de 2019 a 2034



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a212.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Proyecciones de población 2019-2068».

Figura A2.13
Proyección de la evolución de la pirámide de la población residente en España. Años 2019 y 2034



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a213.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Proyecciones de población 2019-2068».

A

A2.2. La población extranjera

B

Distribución geográfica

C

En lo que respecta al porcentaje de población extranjera que reside 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, se encuentra relativamente destacada de las que le siguen: Canarias (15,2 %) y Región de Murcia (13,7 %). Por el contrario en Extremadura (3,1 %), Galicia (3,8 %) y Asturias (4,1 %) ese porcentaje no supera el 5 % (véase **figura A2.14**).

D

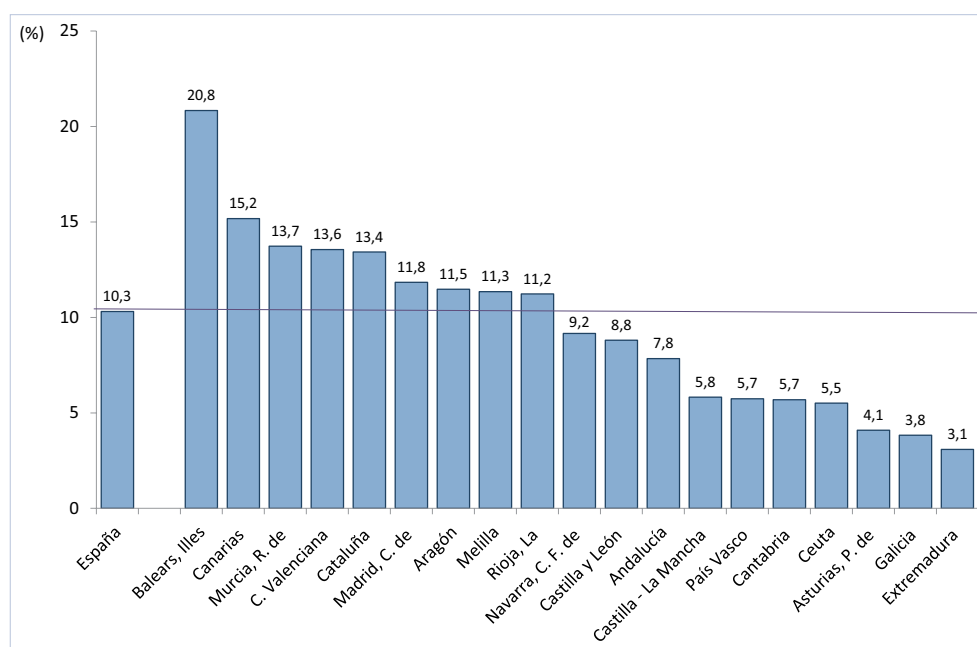
E

En el año 2019 la población extranjera residente en España ascendía a 4.840.207 personas, lo que representa el 10,3 % de la población total (46.937.060 residentes). De las personas con nacionalidad extranjera, 540.125 nacieron en España (representan el 1,15 % de la población total) y el resto, 4.300.082, nacieron en un país extranjero. Por otro lado, de las 42.096.853 personas residentes con nacionalidad española, 2.238.879 (4,8 % de la población total) nacieron en el extranjero (véase la **figura A2.15**).

F

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».

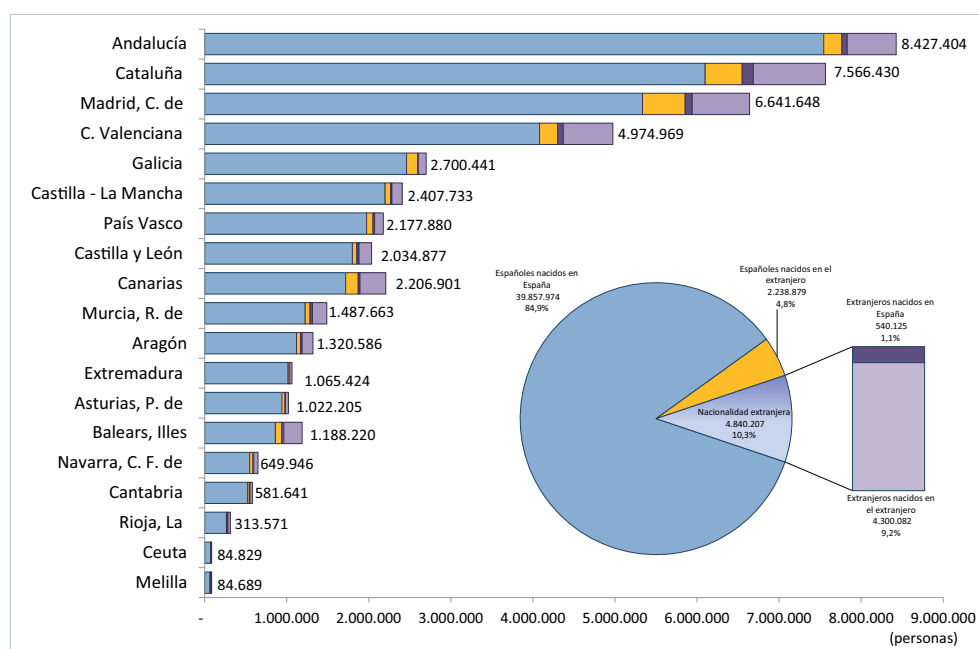
Distribución por edad

La **figura A2.16** permite comparar la distribución por edad de la población de residentes en España de nacionalidad española con la de residentes de nacionalidad extranjera, de acuerdo con las cifras proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística para el año 2019.

Más allá de los correspondientes valores de población –anchura de la distribución– se advierte, para la población extranjera menor de 40 años, una inversión de la pirámide de edad similar a la que presenta la población de nacionalidad española. No obstante, cuando se considera el grupo de población con edades comprendidas entre 25 y 50 años, en el caso de la población extranjera, este grupo representa el 51,71 % de la población total extranjera, mientras que en el caso de la población de nacionalidad española el valor correspondiente se reduce al 35,14 %.

Figura A2.15

Distribución de la población residente en España según la nacionalidad (española o extranjera) y país de nacimiento (España o país extranjero) por Comunidad y Ciudad Autónoma. Año 2019



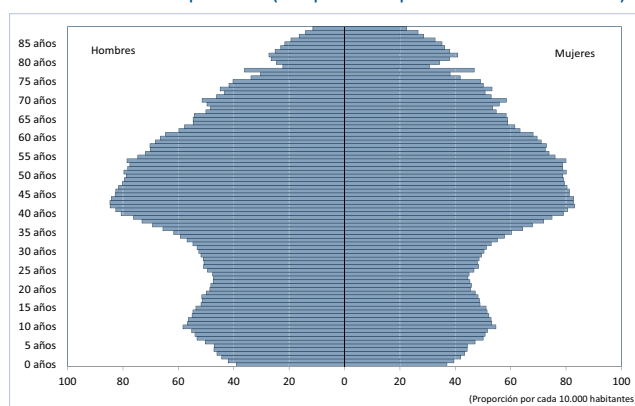
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a215.xlsx> >

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

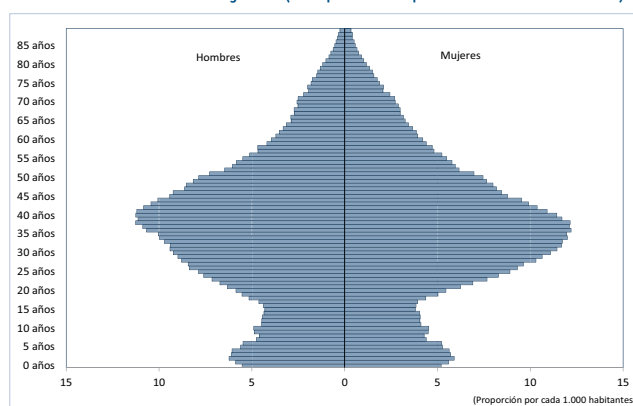
Figura A2.16

Las pirámides de población de residentes en España según la nacionalidad. Año 2019

Nacionalidad española. (Proporción por cada 10.000 hab.)



Nacionalidad extranjera. (Proporción por cada 1.000 hab.)



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a216.xlsx> >

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

La evolución de la población extranjera

En la **figura A2.17** se muestra la evolución de la población extranjera residente en España, desde el año 2005 hasta 2019, repartida en tres grandes grupos de edad –menores de 16 años, de 16 a 64 años y mayores de 64– y la evolución en cuanto al total. Se advierte en ella un aumento sostenido a lo largo de la pasada década hasta el año 2010, con un incremento de 1.972.393 residentes entre 2005 y 2010, cuando empezó a descender hasta el año 2016, con una pérdida de 984.422 personas entre 2010 y 2016, momento en el que se inició un nuevo periodo expansivo. Se aprecia, asimismo, que el grupo de edad de 16 a 64 años –intervalo de edad que

A
B
C
D
E
F

corresponde al de la población activa– fue el que más peso poblacional representa (alrededor del 76,6 %). En los años de expansión entre 2005 y 2010 todos los grupos de edad experimentaron un crecimiento muy similar, representado por la pendiente, mientras que en el periodo contractivo entre 2010 y 2016 el grupo de edad de mayores de 65 años siguió creciendo año tras año, tanto que los demás descendían significativamente.

La población correspondiente al grupo de edad más joven –menores de 16 años–, también aumentó considerablemente entre 2005 y 2010, pasando de 462.303 a 752.379 personas, es decir, un 62 % en ese periodo. A partir de 2011 la tendencia de crecimiento cambió y el número de extranjeros en edades de escolarización obligatoria se reduce hasta el año 2017, donde vuelve a incrementarse con una variación entre 2018 y 2019 del 6,8 %.

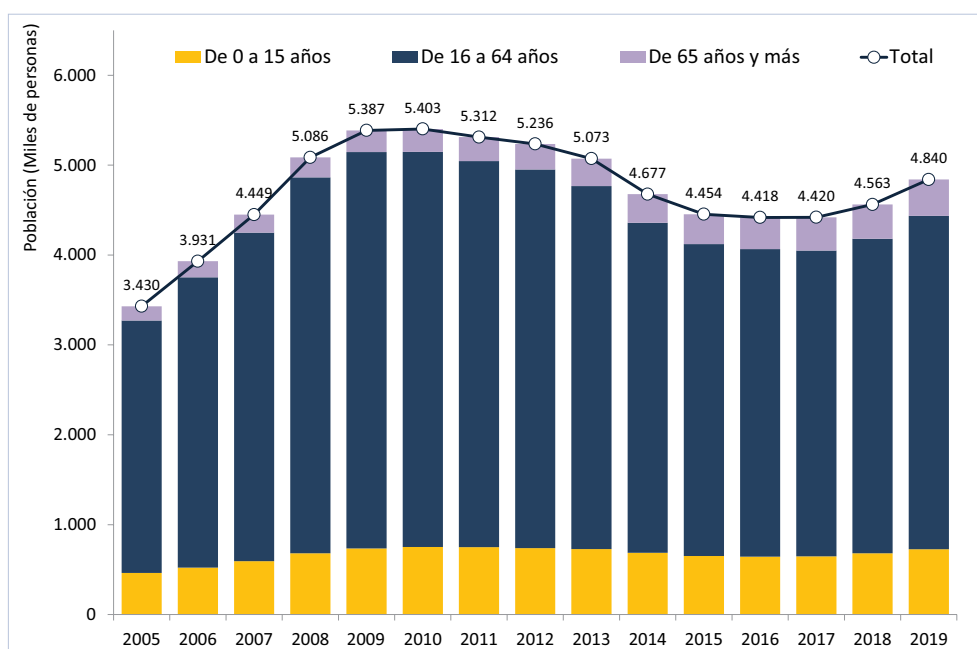
Cuando se analiza la evolución del porcentaje de personas de nacionalidad extranjera en cuanto al grupo de edad menor de 16 años con respecto al total de residentes en España, se observa una tendencia creciente entre 2005 y 2010 –7,4 % en 2004, frente al 10,9 % en 2010–, mientras que a partir de 2010 se observa un decrecimiento de este indicador: 10,7 % en 2011, 10,4 % en 2012, 10,3 % en 2013, 9,7 % en 2014 y 9,2 % en el año 2015. Alcanzó una cierta estabilidad en 2016, repitiendo el valor de 9,2 % y en 2017 empezó un incremento con 9,3 %, 9,9 % en 2018 y 10,5 % en 2019. Esto puede observarse en la **figura A2.17**.

Las cifras anteriores reflejan una presencia sustantiva de población escolar extranjera en España, lo que constituye un elemento destacable del contexto demográfico que tiene importantes implicaciones geográficamente diferenciadas en el ámbito educativo, afectando a los recursos, a las políticas y, a tenor de las evidencias disponibles, también a los resultados.

En la **figura A2.18** se muestra la evolución de la población española residente en el extranjero, desde el año 2009 hasta 2019, repartida en tres grupos de edad –menores de 19 años, de 20 a 64 años y mayores de 64– y la evolución en cuanto al total.

En los diez últimos años la tasa de españoles que residen en el extranjero se ha incrementado en un 73 %. Dentro del grupo de los españoles residentes en el extranjero menores de 19 años se aprecia que el número en diez años se ha duplicado, pasando de 261.000 a 524.000 personas, más de medio millón de población en edad de escolarización obligatoria o de estudios postobligatorios no universitarios. En mayor número y porcentaje se sitúan los españoles en el grupo de población en edad laboral (entre 20 y 64 años).

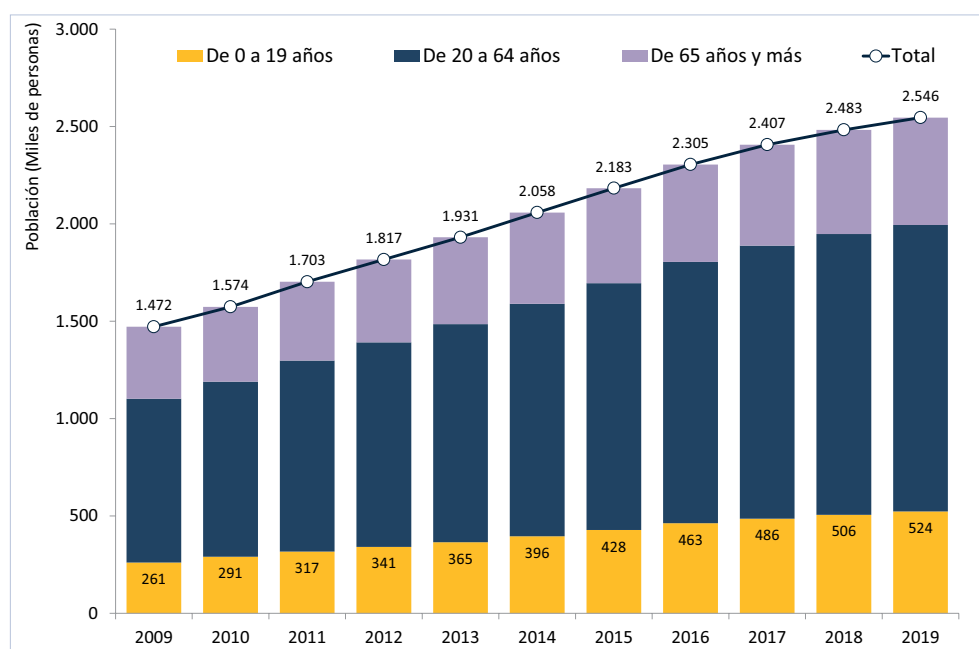
Figura A2.17
Evolución de la población extranjera residente en España por grupos de edad. Años 2005 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a217.xlsx> >

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

Figura A2.18
Evolución de la población española residente en el extranjero por grupos de edad. Años 2009 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a218.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Estadística del Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero».

A2.3. La población en edad escolarizable

La proporción de la población en edad escolarizable constituye un indicador de carácter demográfico que se define como el porcentaje de personas con edades comprendidas entre los 0 y los 24 años con respecto al total de la población. Por el intervalo de edad al que dicho indicador se refiere, resulta del máximo interés en el ámbito de la educación y de la formación, al ser más inclusivo de las edades típicas de la educación y la formación que la tasa de dependencia de la población joven.

Distribución geográfica

De la operación estadística «Cifras de población a 1 de julio de 2019», realizada por el Instituto Nacional de Estadística, se infiere que el porcentaje de población en edad escolarizable en el año 2019, con respecto a la población total, alcanza en España el valor del 24,6 %.

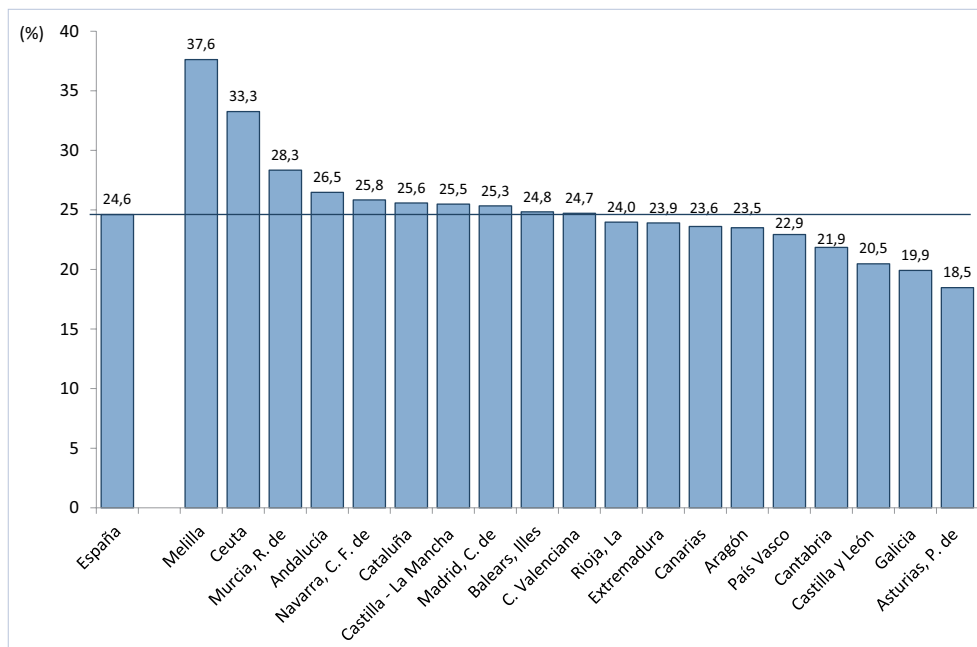
Las Comunidades Autónomas de Asturias (18,5 %) y Galicia (19,9 %) presentan los valores más bajos para este indicador, frente a la Región de Murcia (28,3 %) y Andalucía (26,5 %) que presentan los valores más altos. No obstante, en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla las proporciones de la población en edad escolarizable con relación a la población total –33,3 % en Ceuta y 37,6 % en Melilla– son mayores que en cualquiera de las Comunidades Autónomas. La **figura A2.19** muestra la distribución geográfica que presenta este indicador por Comunidades y Ciudades Autónomas.

Población extranjera en edad escolarizable

La población extranjera en edad de escolarización –entre 0 y 24 años– ascendió en 2019 en todo el territorio nacional a 1.274.454 personas, lo que supone un 11 % sobre el total de la población residente en España de ese mismo tramo de edad. Cuando se compara esta cifra con el 10,3 % antes citado, que representa la proporción del total de la población extranjera con respecto al total de la población, se llega a la conclusión de que existe una proporción de personas extranjeras en edad de escolarización ligeramente superior a la que corresponde a la población extranjera total.



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

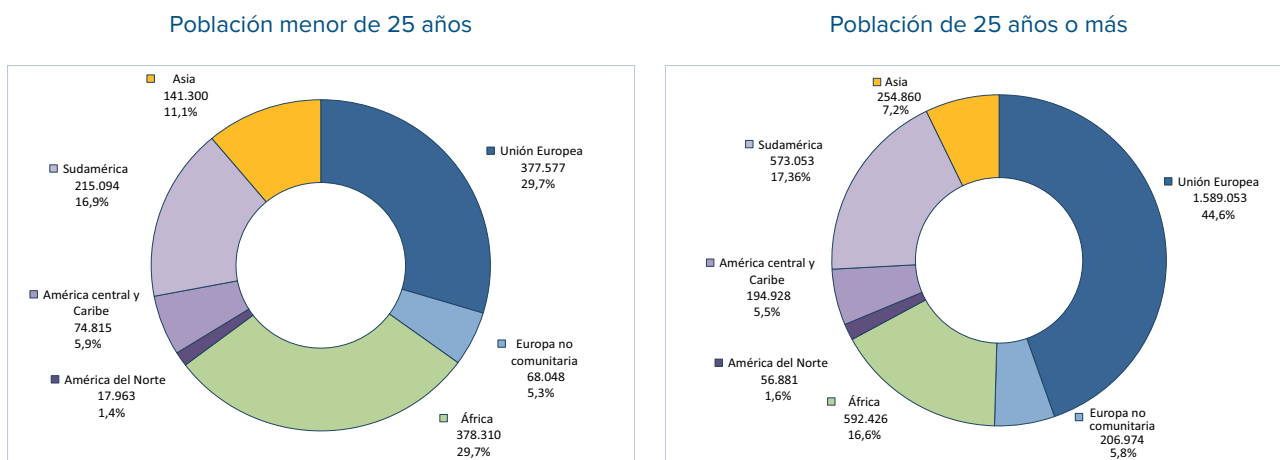


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a219.xlsx> >

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

La **figura A2.20** ofrece una representación de la distribución de la población extranjera en España en dos grandes grupos de edad –menores de 25 años y de 25 años o más– por área geográfica de nacionalidad. La nacionalidad más frecuente de los extranjeros menores de 25 años es la correspondiente a países del resto de la Unión Europea y a países de África, ambas con el 29,7%, seguidas por los nacidos en América del Sur (16,9%).

Figura A2.20
Distribución porcentual de la población extranjera en España por área geográfica de nacionalidad según dos grandes grupos de edad (menor de 25 años y de 25 años o más). Año 2019



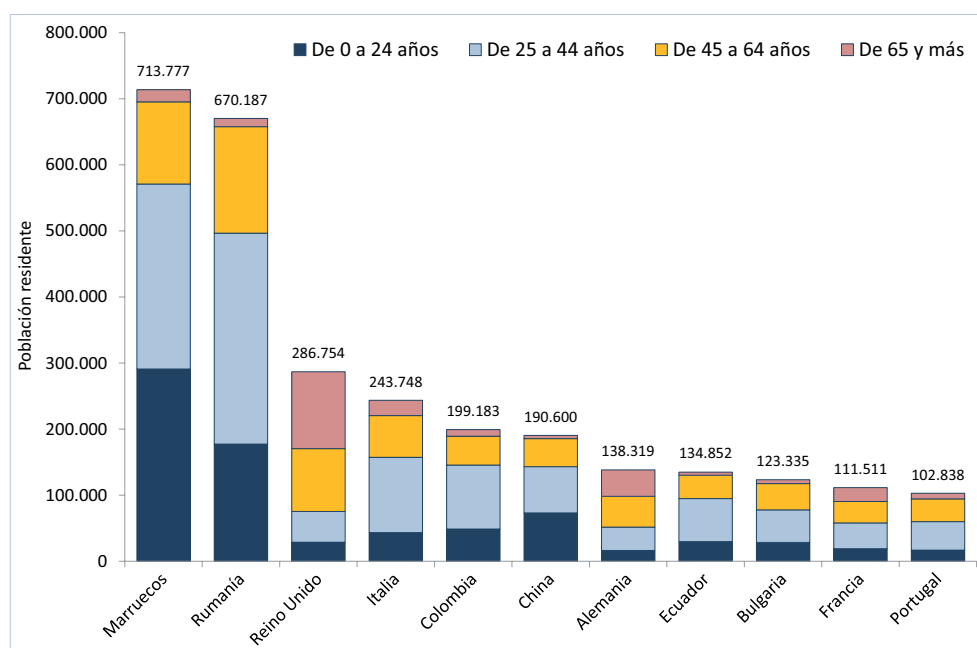
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a220.xlsx> >

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

En la **figura A2.21** podemos observar los 11 países cuya población residente supera los 100.000 habitantes. En ella destacan de manera significativa Rumanía (670.186) y Marruecos (713.776) con una brecha importante con el siguiente país, Reino Unido (286.753). De la población residente de nacionalidad rumana, 177.219 eran menores de 25 años de edad (26,4 %) y de nacionalidad marroquí 290.908 (40,8 %). En el tramo de 25 a 44 años, son los residentes rumanos (319.405) los que superan a la población marroquí (280.035). En el tramo de mayores de 65 años, se sitúa en primer lugar Reino Unido (116.170 residentes) seguido de Alemania (40.021 residentes).

Figura A2.21

Distribución de la población extranjera en España por nacionalidades con mayor número de residentes indicando los tramos de edad. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a221.xlsx> >

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

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 primero de estos tres factores del contexto socioeducativo ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones acerca del impacto de las variables de contexto sobre los resultados educativos. Estos estudios señalan una vía lenta pero segura para la mejora de una generación a la siguiente de los resultados del sistema educativo entendidos en un sentido amplio. Ello pone de manifiesto la influencia existente entre contexto y resultados: el contexto influye en los resultados que, a su vez, pueden modificar el contexto.

A El nivel formativo de la población adulta joven

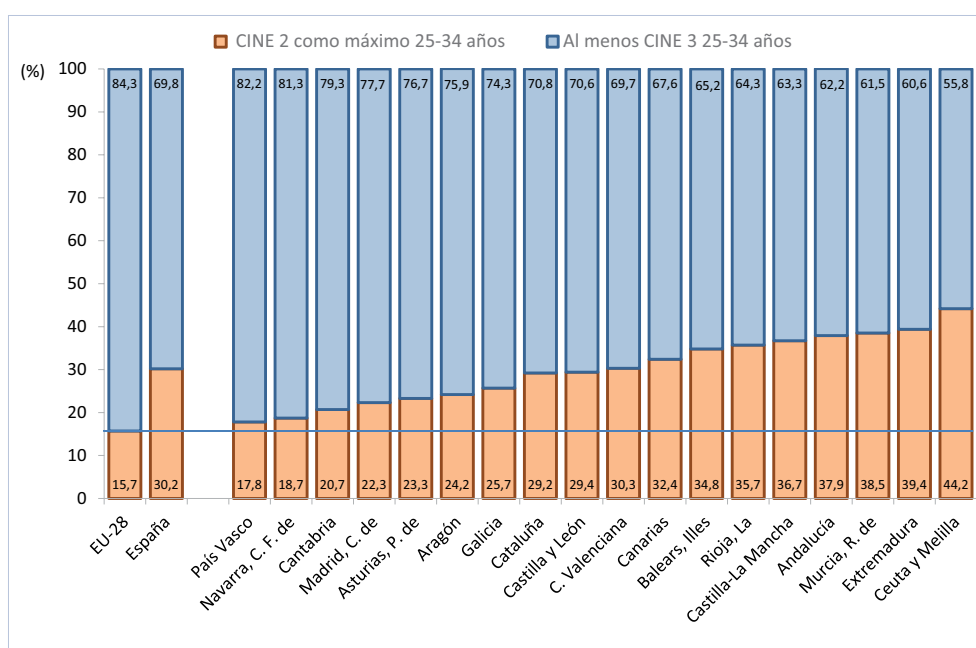
En la **figura A3.1** se muestra la distribución porcentual de la población adulta joven en el año 2019 –de 25 a 34 años de edad– referida al ámbito nacional, por niveles de estudios. Las Comunidades y Ciudades Autónomas aparecen ordenadas con arreglo al porcentaje –de mayor a menor– de su correspondiente 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 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.

Si se fija la atención en la variable sexo para esa misma población adulta joven (de 25 a 34 años), se aprecia que en España el nivel formativo de las mujeres es superior al de los hombres. En 2019 el 75,2 % de mujeres jóvenes contaba con un nivel de formación de educación media o superior, mientras que esta proporción era del 64,5 % en el caso de los hombres en ese mismo tramo de edad. Esta diferencia se mantiene, con ligeras variaciones, en las Comunidades Autónomas. En el extremo opuesto, cuando se considera el porcentaje de la población adulta joven que alcanza como máximo estudios básicos, la brecha de género es similar en magnitud aunque de signo contrario (mujeres 24,8 % y hombres 35,5 %). Ello indica que las mujeres jóvenes están mejor preparadas que los hombres de igual tramo de edad para los desafíos del futuro en materia de educación y formación.

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).

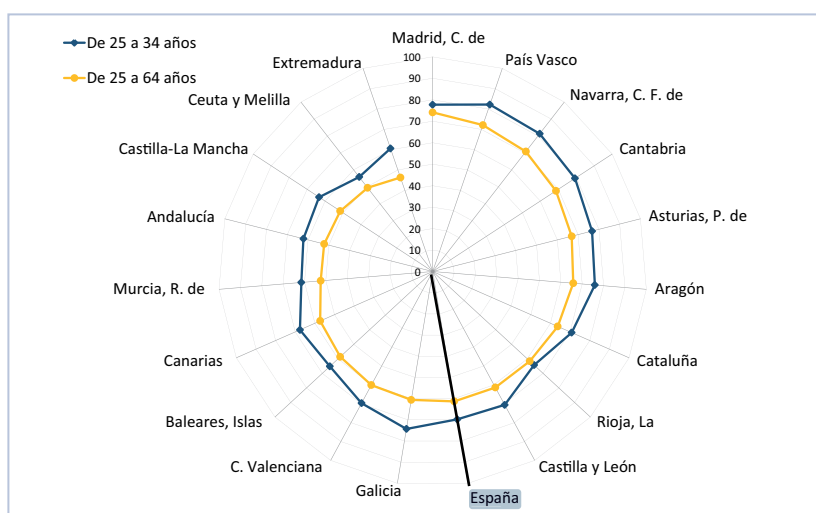
Nivel de formación de las generaciones más jóvenes

Un modo de advertir el desplazamiento generacional y su magnitud hacia mayores niveles de formación consiste en comparar la proporción de la población adulta que ha completado, al menos, el nivel de educación secundaria postobligatoria (CINE 3-8) para dos grupos de edad: el grupo de 25 a 34 años, frente al de 25 a 64 años. En la **figura A3.2** se muestra el resultado de esa comparación, por Comunidades y Ciudades Autónomas, para el año 2019, ordenadas en función del porcentaje de la población de 25 a 64 años de edad que ha completado, al menos, la educación secundaria superior.

En todas las Comunidades y Ciudades Autónomas se observa un desplazamiento importante de las cohortes de edad más jóvenes hacia mayores niveles de formación, lo que en el cómputo nacional supone, en promedio, una mejora de 8,5 puntos porcentuales. El 69,8 % de la población con edades entre 25 y 34 años tienen como mínimo estudios medios (CINE 3-8), frente al 61,3 % que corresponde al grupo de población con edades comprendidas entre 25 y 64 años. Esta circunstancia indica una mejora generacional del nivel formativo medio de la población residente en España.

En la **figura A3.3** se efectúa un tratamiento diferenciado entre hombres y mujeres para el año 2019 y se aprecia que es el grupo de las mujeres, en el sector de población más joven (25-34 años), el que más ha contribuido a ese desplazamiento hacia niveles más altos de formación. Así, la mejora generacional de su nivel formativo es de 10,7 puntos porcentuales, muy superior al de los hombres (6,2 %). El 75,2 % de las mujeres

Figura A3.2
Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria superior (CINE 3-8) por grupos de edad (de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a302.xlsx>

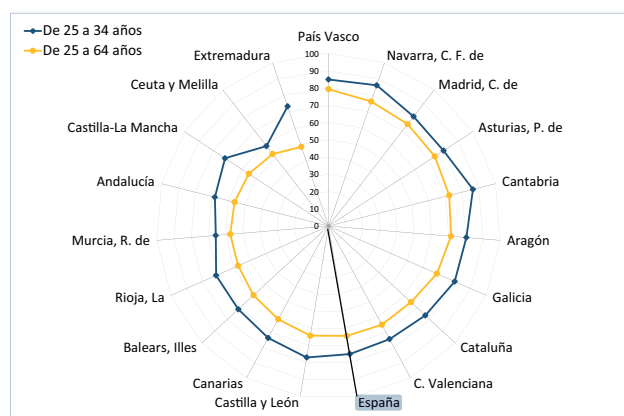
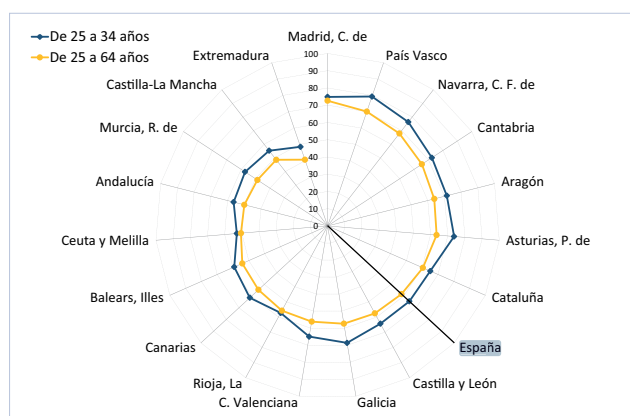
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa» (INE).

Figura A3.3

Comparación de la población con nivel de formación CINE 3-8, con edades comprendidas entre 25 y 34 años con el de la población con edades entre 25 y 64 años, por sexo. Año 2019

Hombres

Mujeres



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a303.xlsx>

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

A

con edades entre 25 y 34 años tiene al menos estudios medios (medios o superiores), frente al 64,5 % de las mujeres con edades comprendidas entre 25 y 64 años. En el caso de los hombres, en el total nacional, supone una mejora de 6,2 puntos: el 64,5 % de los hombres con edades entre 25 y 34 años tienen al menos estudios medios o superiores, frente al 58,3 % del grupo de hombres con edades comprendidas entre 25 y 64 años que han logrado esta formación.

B

C

D

E

F

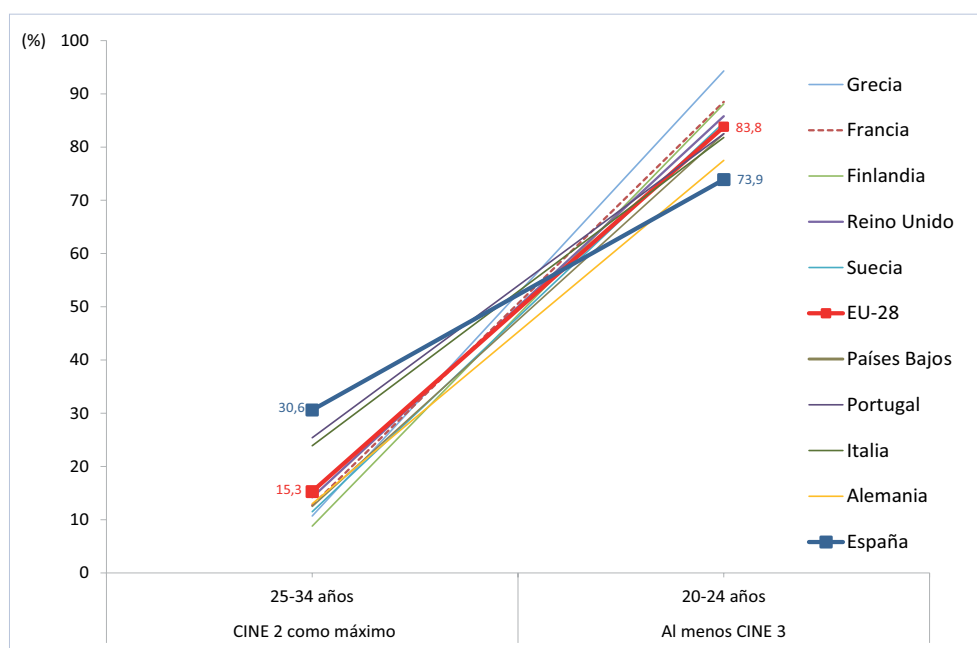
La comparación en el ámbito de la Unión Europea

Particularmente en el ámbito europeo, la consideración de 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 3-8).

En la **figura A3.4** se muestra la distribución en el año 2019, tanto para la población de 25 a 34 años de edad como para la población de 20 a 24 años, del máximo nivel de estudios alcanzados representado por el CINE 0-2 (estudios obligatorios) y el CINE 3-8 (estudios postobligatorios) para la media de la Unión Europea y una serie de países representativos dentro de esta clasificados en orden decreciente por el valor del porcentaje CINE 3-8. En lo referente a la población entre 25 y 34 años, España tiene el mayor porcentaje de jóvenes de 25 a 34 años que solo han alcanzado los estudios básicos CINE 0-2 (30,6 %), seguida de Portugal (25,4 %) e Italia (23,9 %). Sus valores están muy alejados de la media de la Unión Europea (15,3 %) y de países como Finlandia (8,8 %), Grecia (10,7 %) o Suecia (11,5 %). Por lo que respecta a la población de 20 a 24 años que ha alcanzado como mínimo los estudios de CINE 3, la media europea es de 83,8 % y la española es del 73,9 %. En esta cohorte de jóvenes estudiantes, la diferencia entre la media de los españoles y la de los europeos se reduce a 9,9 puntos porcentuales con respecto al dato de la cohorte anterior comentado, que ascendía a 15,3 puntos porcentuales. Esta reducción de la diferencia relativa a la formación de la población adulta joven sobre la europea y, en consecuencia, la mejora relativa de este indicador permite esperar un contexto más favorable para el logro que pueden alcanzar los jóvenes españoles en los años venideros.

Figura A3.4

Población de 25-34 años que alcanza como máximo el nivel de formación CINE 2 y de 20-24 años que como mínimo tiene el nivel de formación CINE 3 de una selección de países. Año 2019



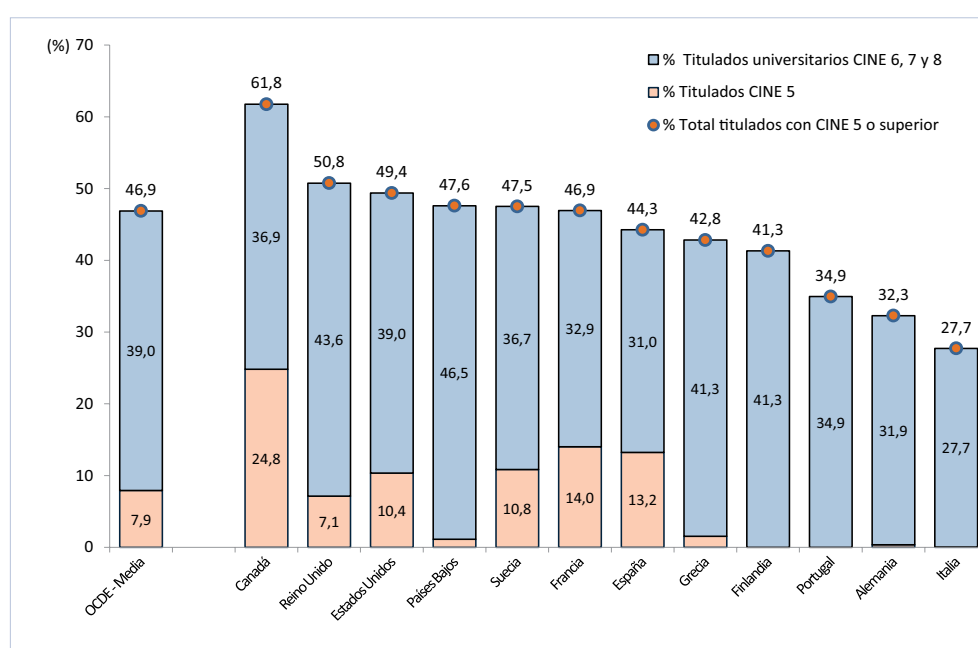
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a304.xlsx> >

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

En la **figura A3.5** se representa, para esa misma selección de países de la Unión Europea, el porcentaje de población adulta joven de 25 a 34 años que ha alcanzado niveles de educación superior (CINE 5-8) distinguiendo 2 tramos: educación universitaria (CINE 6, 7 y 8) y educación superior de ciclo corto (CINE 5), que en España corresponde a la FP de grado superior. España se sitúa en una posición intermedia con un 44,3 % de titulados superiores, de los que un 31,0 % son universitarios y un 13,2 % han cursado ciclos formativos de formación profesional de grado superior.

A la hora de interpretar los datos de la **figura A3.5** respecto a las personas con una acreditación CINE 5, el escaso porcentaje en países como Alemania (0,4 %), Italia (0,1 %) o Portugal y Finlandia ambas (0,0 %) no nos debe llevar a la confusión de pensar que apenas existen este tipo de enseñanzas; lo que ocurre es que enseñanzas similares a nuestra FP Superior son clasificadas por estos países como de CINE 3 o 4.

Figura A3.5
Distribución porcentual de la población de edades comprendidas entre 25 y 34 años con estudios superiores (CINE 5-8), de una selección de países y de la media de la OCDE. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a305.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OCDE Statistics.

A la **figura A3.6** se traslada la comparación de los dos grupos de edad considerados anteriormente en los análisis de ámbito nacional –el grupo de 25 a 34 años y el de 25 a 64 años– al conjunto de los países de la Unión Europea. Los países aparecen en orden decreciente del porcentaje de la población adulta de 25 a 64 años de edad que ha completado, al menos, la educación secundaria superior (CINE 3-8). En términos generales, el desplazamiento generacional hacia mayores niveles de formación que se observa para la mayoría de los países de la Unión Europea es menos acusado que el analizado anteriormente para las Comunidades y Ciudades Autónomas españolas (ver **figura A3.2**), debido a que aquellos parten, con frecuencia, de una población adulta general con niveles más altos de formación. No obstante, esa diferencia entre los dos grupos de edad considerados, que alcanza en España 8,4 puntos porcentuales –a favor del grupo más joven– y que supera al promedio de la Unión Europea (6,1 %), se encuentra muy alejada de los datos de Portugal, Italia y Grecia, con un 22,9 %, 14 % y 13,4 % de diferencia formativa respectivamente entre los dos grupos de edad analizados, lo que representa que estos países están avanzando más rápidamente en la formación de su generación joven en relación a la generación anterior.

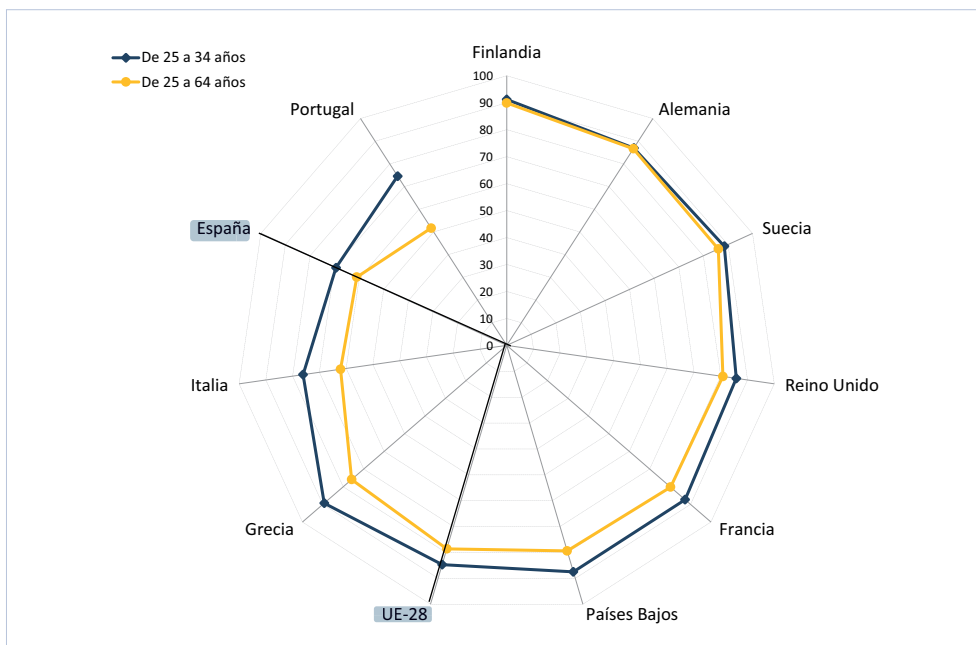
La **figura A3.7** muestra el porcentaje de la población adulta de 25 a 64 años que ha logrado un diploma de nivel CINE 3 de educación secundaria alta (Bachillerato o ciclos formativos de grado medio en España) o CINE 4, correspondiente a la educación postsecundaria no terciaria. En la OCDE el 42,4 % de dicha población

A
B
C
D
E
F

posee un diploma de niveles CINE 3 o 4, mientras que en España ese porcentaje se reduce al 22,9 %, el menor de todos los países estudiados, muy alejado de la media de la OCDE y de países como Francia (42,5 %), Finlandia (43,9 %) o Alemania (57,6 %).

Figura A3.6

Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria superior (CINE 3-8) por grupos de edad (de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) de una selección de países europeos. Año 2019

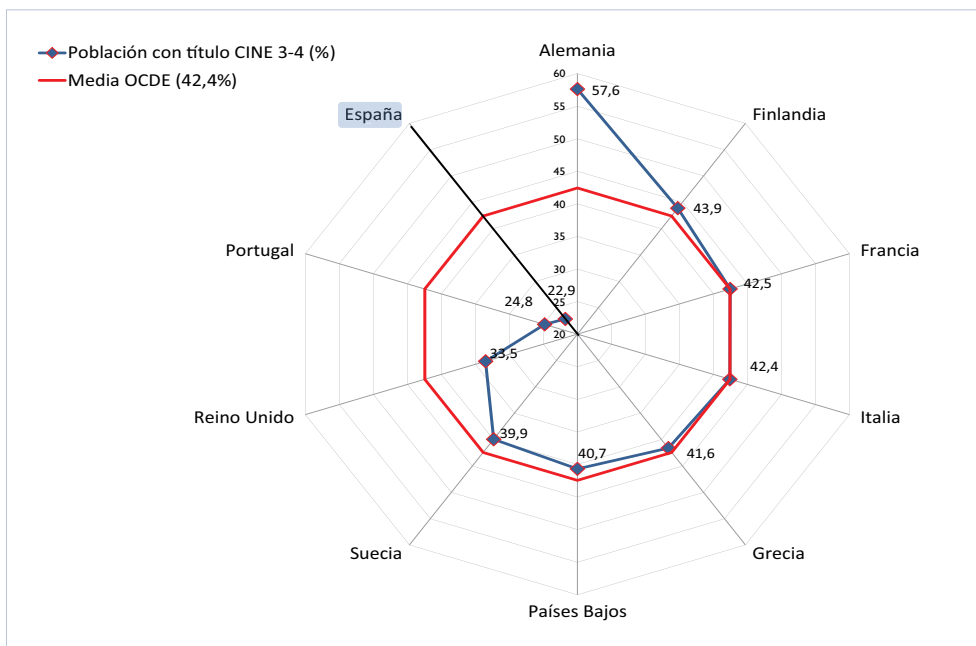


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a306.xlsx> >

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

Figura A3.7

Porcentaje de la población, de 25 a 64 años, con formación secundaria alta o postsecundaria no terciaria (CINE 3 y 4), de una selección de países europeos y media de la OCDE. Año 2018



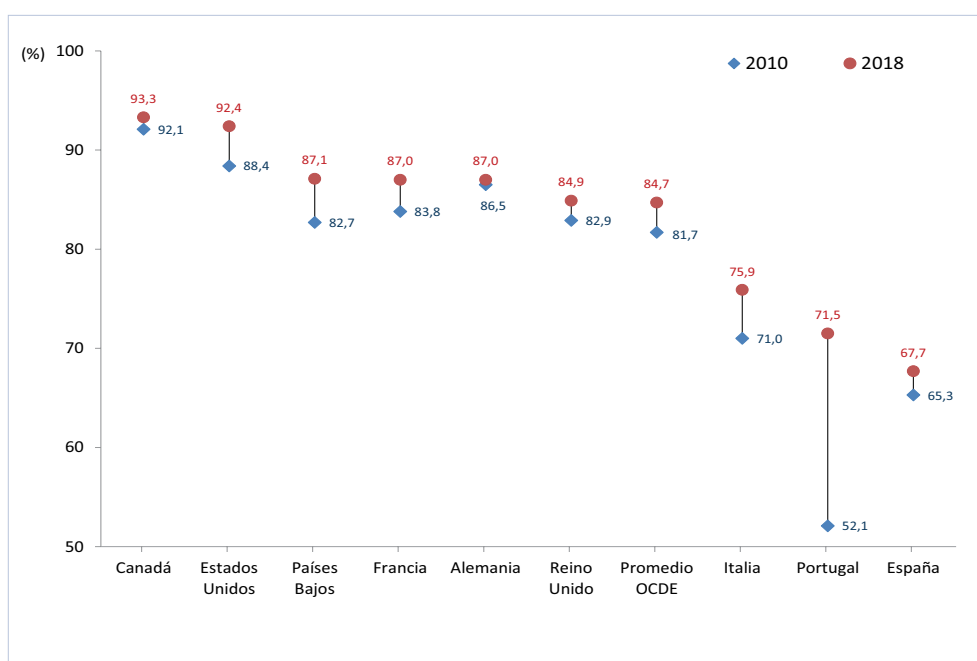
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a307.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OCDE Statistics.

La **figura A3.8** muestra la evolución del porcentaje de población de 25 a 34 años que alcanzó al menos educación secundaria alta (CINE 3) desde 2010 a 2018. El porcentaje de españoles en el año 2018 fue del 67,7 %, cifra muy similar al 65,3 % que ya se alcanzó al principio de esta década. España se encuentra a casi 25 puntos porcentuales de los dos países americanos seleccionados (Estados Unidos y Canadá) y a 20 de los más avanzados de los europeos considerados. El «ascensor social» español parece dejar fuera casi a un tercio de los españoles. Estos datos ponen de manifiesto el conjunto de dificultades que se inicia con la repetición de curso en Educación Primaria y Secundaria, continúa con la barrera que supone el Título de la ESO y culmina con el abandono temprano de la educación y la formación, provocando que el 32,3 % de españoles de entre 25 y 34 años no haya alcanzado la formación considerada como un objetivo esencial de la Unión Europea desde hace una década. El mal educativo español descrito lo sufren todos los jóvenes que repiten, no titulan y, finalmente, abandonan el sistema educativo. Pero lo sufren también a lo largo de su vida, a la que se enfrentan con una formación menor que sus conciudadanos europeos o de otros países desarrollados. Y lo sufre el conjunto de la sociedad, que desperdicia talento, capital humano, riqueza y cultura colectiva.

Figura A3.8

Evolución del porcentaje de población de 25 a 34 años que ha alcanzado al menos educación secundaria alta (CINE 3) de una selección de países. Años 2010-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a308.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OCDE Statistics.

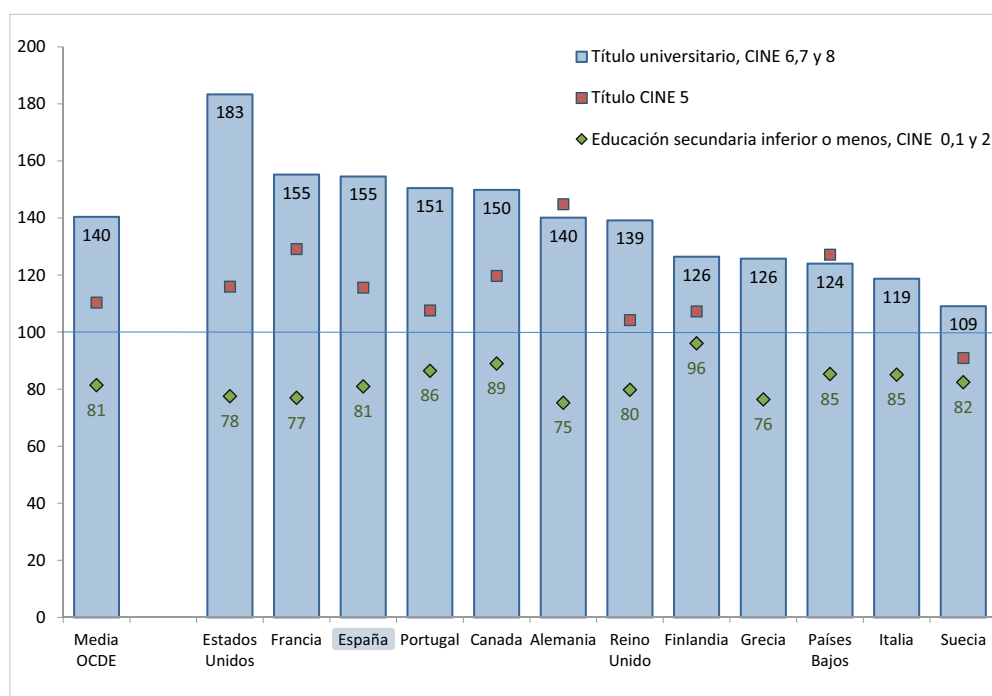
La motivación de cada persona para alcanzar un determinado nivel de estudios está relacionada, entre otros factores, con la remuneración que espera percibir. En la **figura A3.9** se presenta, para diversos países representativos de la OCDE, la comparación entre las remuneraciones de la población entre 25 y 34 años según su nivel de titulación, considerando los salarios de los diplomados CINE 3 de cada país como índice 100.

En España, las personas de 25 a 34 años que solamente han alcanzado un nivel de estudios CINE 0, 1 o 2 tienen en promedio un salario que corresponde al 81 % de las remuneraciones de los titulados CINE 3 -Bachillerato o FP de grado medio en nuestro país-, mientras que los titulados universitarios con CINE 6,7,8 disponen de una remuneración media que alcanza el 155 % de la de los diplomados CINE 3. Los titulados en formación profesional de grado superior, a los que España asigna CINE 5, disponen de un salario medio superior en un 16 % a los titulados CINE 3.

A
B
C
D
E
F

También se puede observar que las diferencias salariales según el nivel de titulación son elevadas en los Estados Unidos, existiendo una diferencia de 105 puntos porcentuales³⁵ entre los diplomados universitarios (183) y los que no alcanzan una formación correspondiente al *High School* (78), mientras que son escasas en Suecia donde solo 27 puntos de diferencia entre los titulados universitarios (109) y las personas con CINE 0,1 o 2 (82).

Figura A3.9
Remuneración según el nivel de estudios CINE alcanzado por la población de 25-34 años, relativa al salario medio obtenido en cada país por los titulados con CINE 3 (CINE 3 = 100) de una selección de países. Años 2015, 2016 o 2017



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a309.xlsx> >

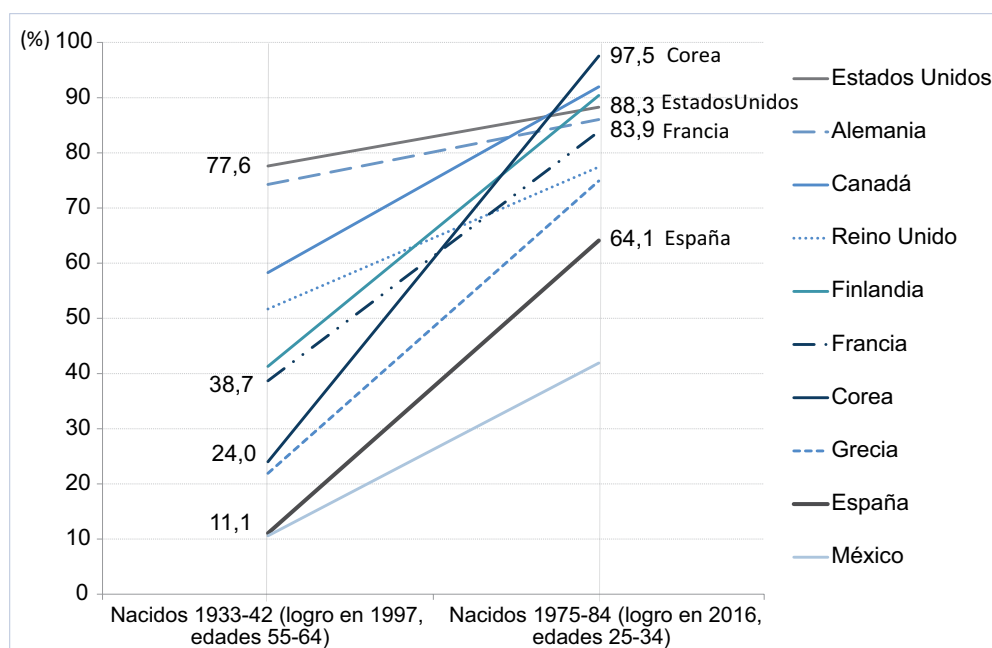
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OCDE Statistics.

Nota: No se incluyen o no están disponibles datos para los titulados CINE 5 en aquellos países donde la proporción de estos, respecto al conjunto de la población de edad 25-34 años, es igual o menor de 1 % (ver figura A3.5).

Finalmente, en la **figura A3.10** se refleja la evolución, para la selección de países, 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 Estados Unidos 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.

³⁵ Puntos porcentuales correspondientes al salario de los diplomados CINE 3. de cada país.

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 española³⁶. 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, centrándola la atención en los menores de 16 años, edad teórica de finalización de las enseñanzas básicas.

Distribución por tramos de edad y por Comunidades Autónomas

En cuanto a la distribución por tramos de edad de la población extranjera de menos de 16 años, cabe señalar lo siguiente: de los 775.083 empadronados en España en 2019 de nacionalidad extranjera y menores de 16 años, 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.

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, en términos porcentuales, Cataluña (186.561

36. 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.

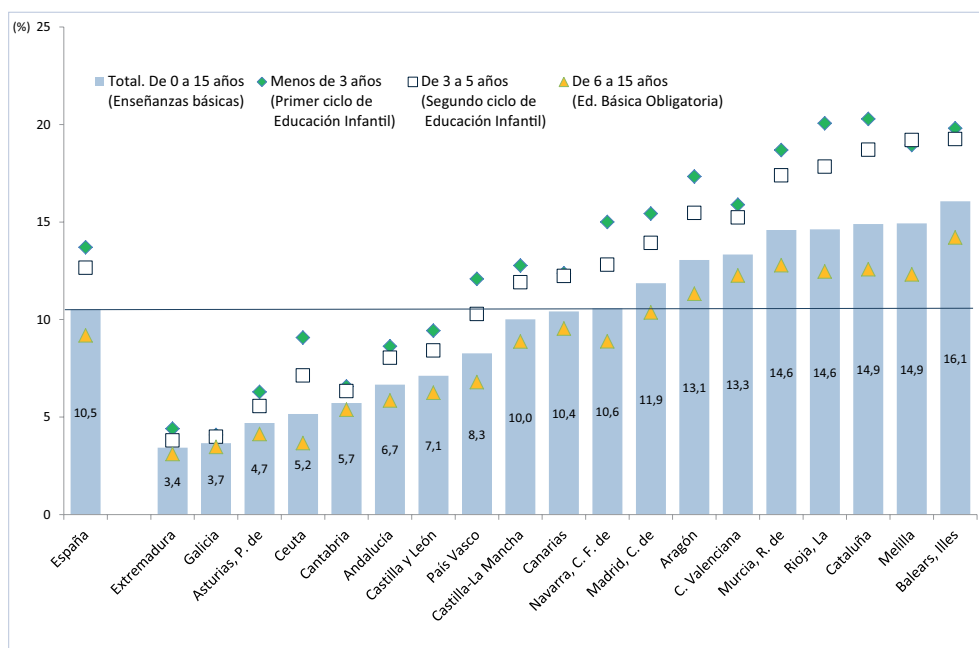
A
B
C
D
E
F

personas, el 24,1 % de la población extranjera menor de 16 años), Madrid (128.718 personas, el 16,6 %), Comunitat Valenciana (105.496 personas, el 13,6 %) y Andalucía (94.289, el 12,2 %) representan el 66,5 % de la población extranjera menor de 16 años residente en España.

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 en el año 2019 y para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Los porcentajes mayores de población extranjera con edades comprendidas entre 0 y 15, superiores a la media nacional (10,5 %) se dieron en: 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 %) son las Comunidades donde reside el menor porcentaje de extranjeros en relación a la población total.

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/i20a311xlsx> >

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

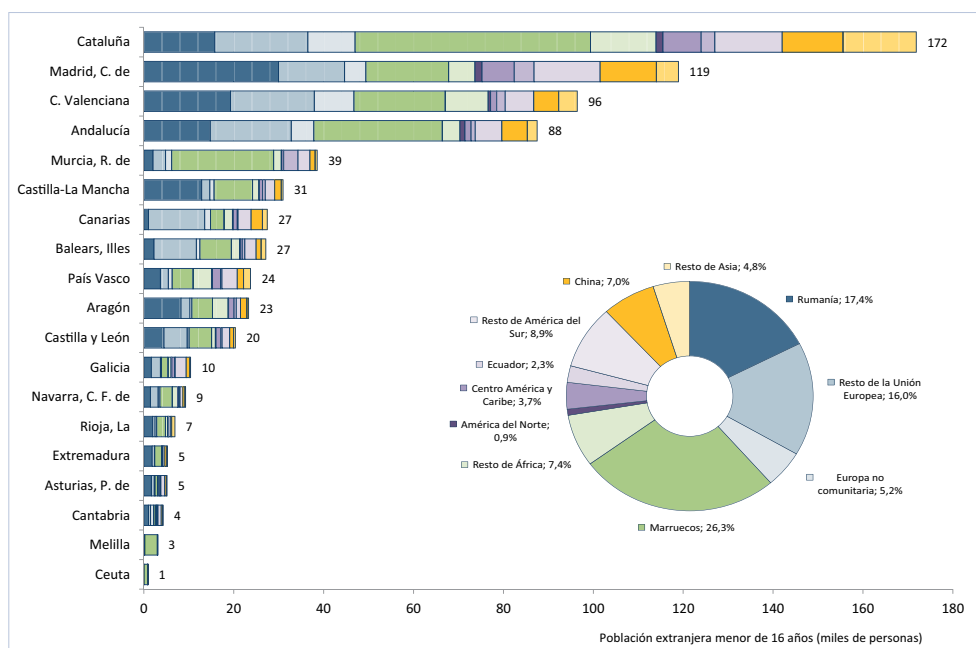
Procedencia de los inmigrantes

La cultura y las tradiciones de los inmigrantes influyen de diferentes maneras en el rendimiento escolar y en su adaptación a los centros educativos. Con el fin de tomar en consideración esta circunstancia, la **figura A3.12** muestra la distribución porcentual de los países y de las áreas geográficas de nacionalidad mayoritaria de los extranjeros residentes en España con edades menores de 15 años, para el año 2019.

Los cuatro países de nacionalidad mayoritaria de los extranjeros menores de 15 años en el conjunto de España, en orden decreciente, son: Marruecos (187.222 personas, 26,3 % del total de extranjeros menores de 15 años), Rumanía (124.109 personas, 17,4 % del total de extranjeros menores de 15 años), China (49.856 personas, 7 % del total de extranjeros menores de 15 años) y Ecuador (16.576 personas, 2,3 % del total de extranjeros menores de 15 años).

La **figura A3.12** también muestra la desagregación, por Comunidades y Ciudades Autónomas, de la distribución de la población extranjera menor de 15 años por áreas geográficas de nacionalidad mayoritaria. En ella se advierte la variedad de la distribución de los pesos poblacionales por continentes que se observa entre Comunidades y Ciudades Autónomas.

Figura A3.12
Distribución de la población extranjera residente en España, menor de 15 años, por área geográfica de nacionalidad en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas y en el conjunto del territorio nacional. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a312.xlsx> >

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

Evolución

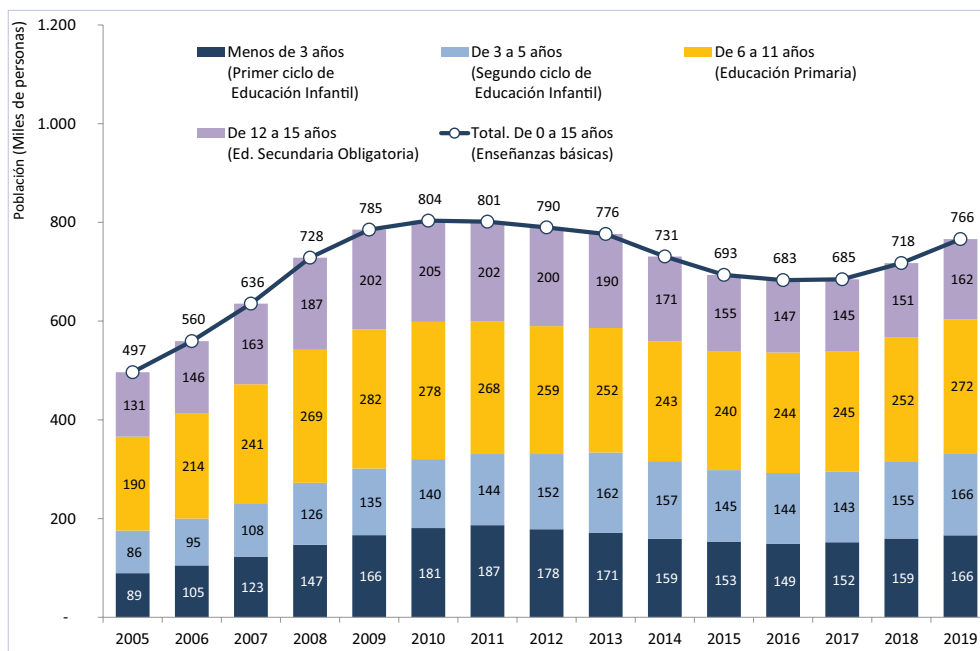
En la **figura A3.13** se observa la evolución de las cifras absolutas de extranjeros menores de 16 años con respecto a la población total de ese mismo tramo de edad en los últimos catorce años (de 2005 a 2019), por grupos de edades teóricas de escolarización –menos de 3 años (primer ciclo de Educación Infantil), de 3 a 5 años (segundo ciclo de Educación Infantil), de 6 a 11 años (Educación Primaria) y de 12 a 15 años (Educación Secundaria Obligatoria)–. En 2019 la población extranjera menor de 16 años experimentó un incremento relativo con respecto al año 2005, de 54,3 %, alcanzando la cifra de 766.196 residentes. El grupo que experimentó un mayor incremento relativo fue el que corresponde a las edades de tres a cinco años (92,9 %), que pasó de 86.251 personas en 2005 a 166.393 en 2019. No obstante, el análisis de la **figura A3.13** indica un cambio de tendencia a la baja que se inició en 2010 y afectó a la práctica totalidad de los tramos de edad considerados, alcanzó una cierta estabilidad a partir de 2016 y volvió a aumentar en los años siguientes.

Por otra parte, el análisis de la evolución del peso poblacional de residentes extranjeros de edad inferior a los 16 años, con respecto a la cifra total de esa misma edad para las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas, se representa en la **figura A3.14**. En ella se advierte un comportamiento geográficamente desigual, aunque predomina el cambio de tendencia en cuanto al crecimiento, que se muestra positivo desde 2005 hasta 2010 y se convierte en negativo hasta 2017 año en el que se vuelve al crecimiento.

Sin duda, todas estas circunstancias demográficas configuran un factor contextual que está condicionando el comportamiento de otros indicadores. Un análisis detallado de la escolarización de la población de origen extranjero se efectúa en el apartado D1 del presente INFORME.

A
B
C
D
E
F

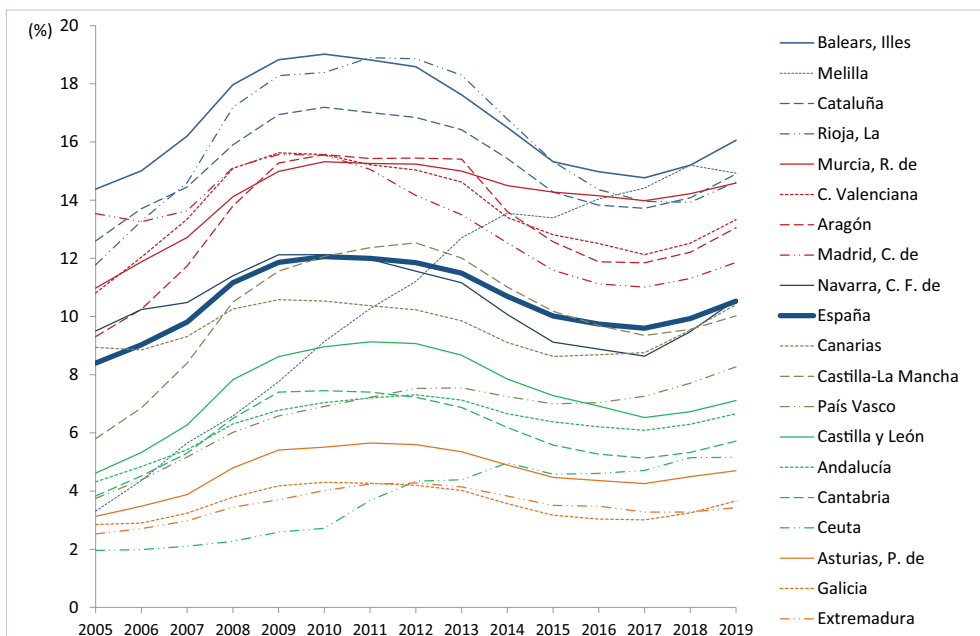
Figura A3.13
Evolución de la población extranjera residente en España menor de 16 años por grupos de edad teórica de escolarización en cada una de las enseñanzas básicas. Años de 2005 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a313.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística. «Cifras de población. Series detalladas desde 2004».

Figura A3.14
Evolución del porcentaje de la población extranjera con respecto a la población total residente en España menor de 16 años para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años de 2005 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a314.xlsx> >

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

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

Las variables macroeconómicas condicionan la magnitud de los recursos, afectan a la eficacia de los procesos y terminan por incidir sobre los resultados. Además ellas mismas quedan afectadas por la calidad de los resultados del sistema de educación y formación en la medida en que, si estos mejoran, se acelera el crecimiento económico a largo plazo y se incrementa la prosperidad de la sociedad.

Este acoplamiento recíproco entre factores contextuales y resultados educativos, que adopta la forma de un bucle causal, se está haciendo más intenso por efecto del desarrollo de la sociedad del conocimiento. Este es, a la postre, el fundamento del consenso –creciente en los países desarrollados– en el sentido de que promover eficientemente la mejora de los resultados de la educación constituye una excelente inversión.

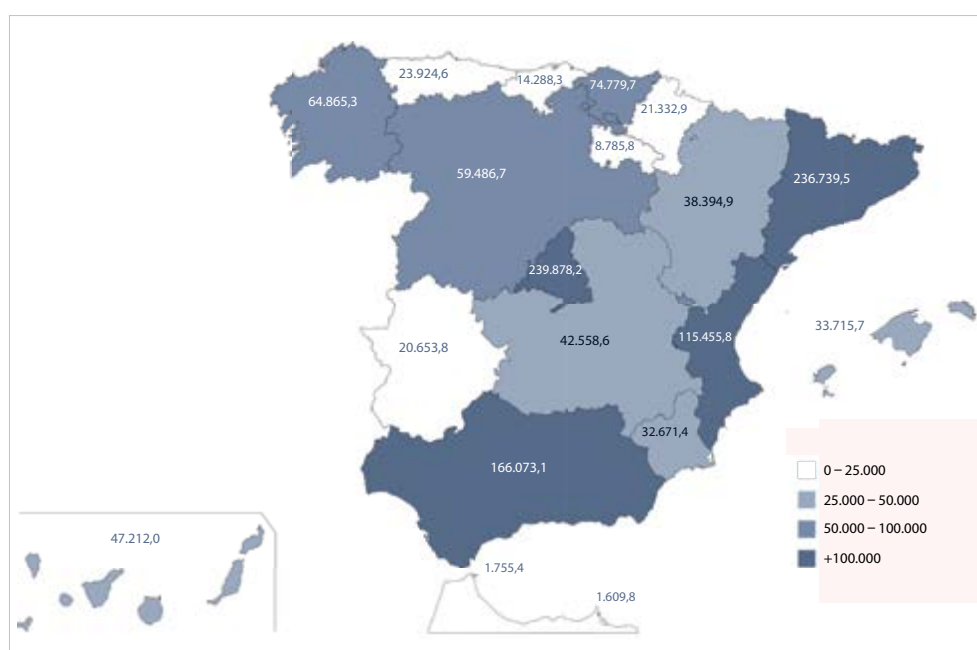
El producto interior bruto (PIB)

El producto interior bruto (PIB) de un país se define como el valor de los bienes y servicios producidos en un periodo 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.

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 mil trescientos treinta y un 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 %).

En la **figura A3.16** se observa la evolución del PIB real por Comunidades Autónomas en 2019. Ese año, el crecimiento para el conjunto del territorio nacional fue del 3,6 % con respecto al año anterior. Dos Comunidades Autónomas experimentaron el mismo crecimiento –Baleares y el País Vasco– y otras seis lo superaron –Galicia (3,7 %), Aragón (3,7 %), Murcia (3,9 %), la Comunidad de Madrid (3,9 %), Comunitat Valenciana (4,0 %)

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> >

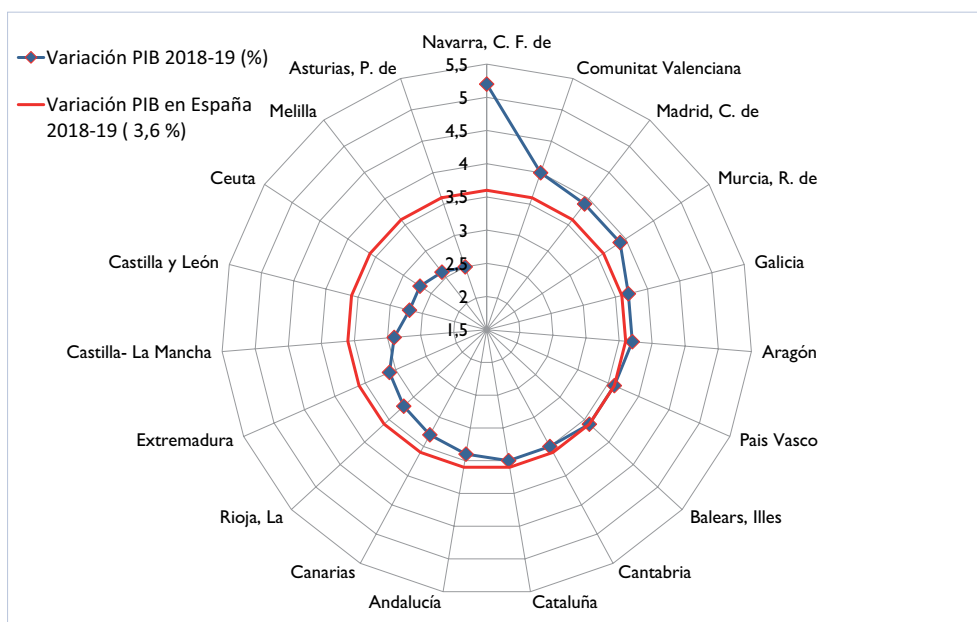
Nota: Primera estimación.

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

A
B
C
D
E
F

Figura A3.16

Variación interanual 2018-2019 del Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas.



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a316.xlsx> >

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

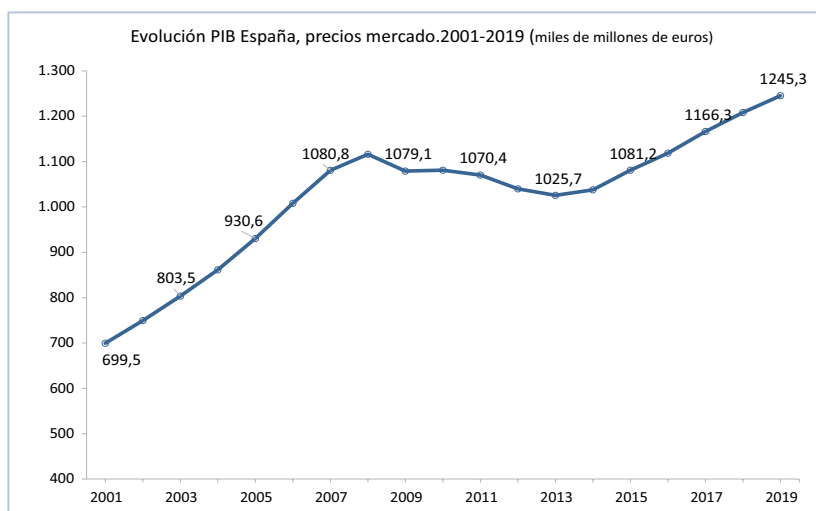
y Navarra (5,2 %) –. Por su parte, los menores crecimientos anuales del PIB, en terminos de volumen, correspondieron a Castilla y León (2,7 %), las Ciudades Autónomas de Ceuta (2,7 %) y Melilla (2,6 %) y el Principado de Asturias (2,5 %).

La **figura A3.17** muestra la evolución anual del PIB entre 2001 y 2019. Desde el año 2001 el PIB ha tenido un crecimiento del 78 %, si bien cabe destacar que ese crecimiento fue constante hasta el año 2008, donde empezó un decrecimiento hasta el año 2013, momento en que el PIB volvió a la senda del crecimiento hasta alcanzar el máximo en el año 2019. Se puede observar que hasta el año 2016 esta variable no volvió a superar la cifra que tenía en el año 2008.

En la **figura A3.18** podemos observar la variación del PIB por Comunidades y Ciudades Autónomas entre los años 2009 (año en el que se produce una caída importante en el crecimiento de esta variable) y 2019, para analizar la magnitud del PIB actual en cada Comunidad en la última década. En el conjunto de España el PIB entre 2009 y 2019 creció un 16,5 %. Las Comunidades y Ciudades Autónomas que más fuerte volvieron a la senda del crecimiento fueron: Illes Balears 27,3 %, Madrid 20,9 %, Navarra 19,2 % y Cataluña 18,3 %. Las Comunidades que tuvieron crecimientos más modestos fueron Asturias 6,1 %, Castilla y León 8,6 % y Castilla La Mancha 10,3 %.

Figura A3.17

Evolución del producto interior bruto (PIB) en España entre 2001 y 2019

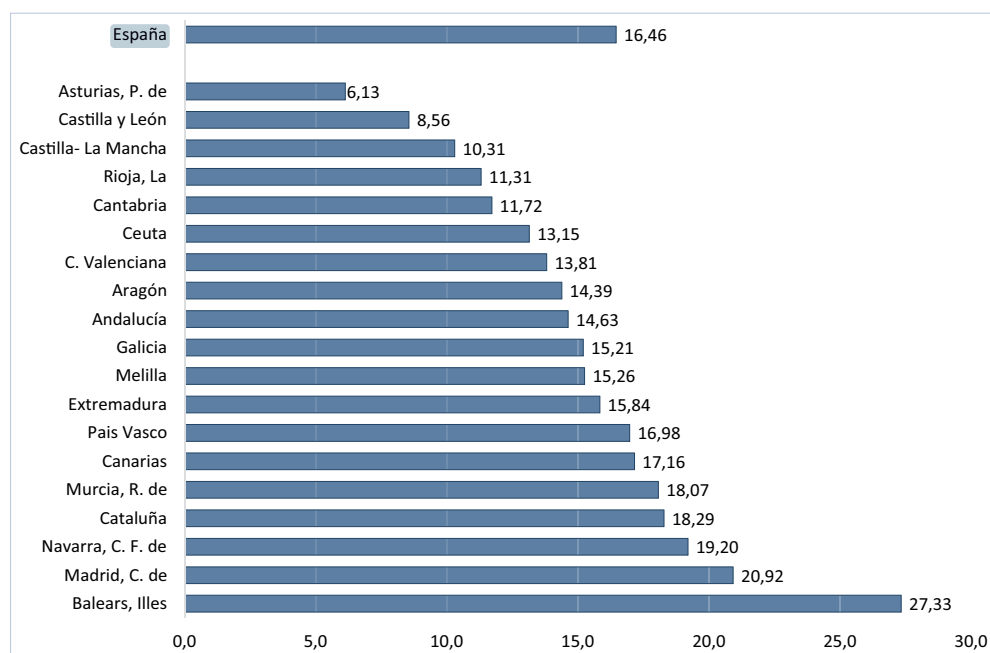


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a317.xlsx> >

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

Figura A3.18

Variación 2009-2019 del Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas

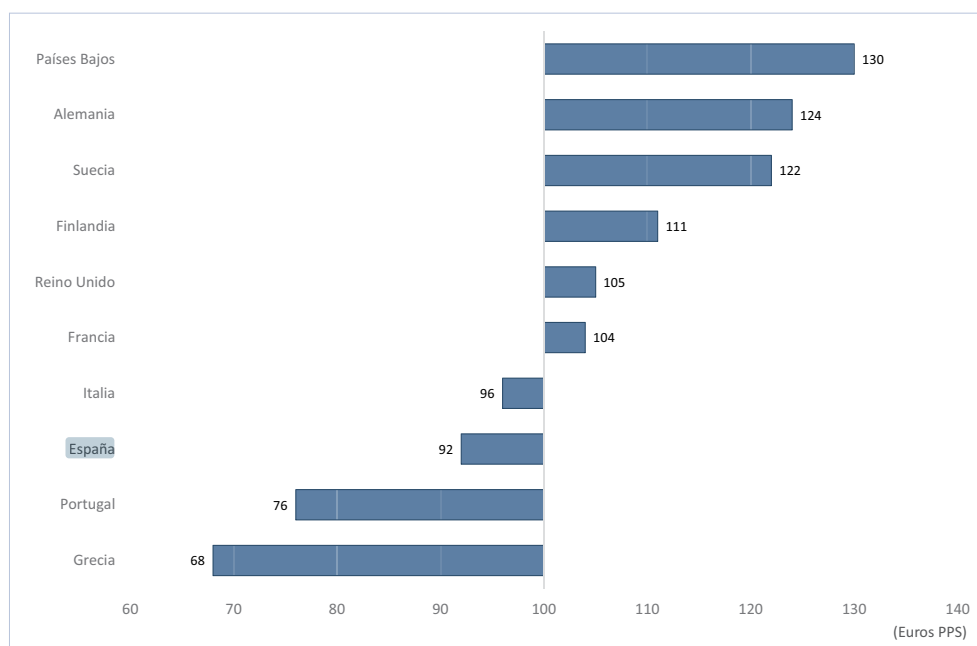
<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a318.xlsx>

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

La **figura A3.19** muestra los índices del PIB per cápita de los países de la Unión Europea respecto a la media de la UE-28 en el año 2018, medidos en euros PPS –el producto interior bruto nominal por habitante en el ámbito europeo se mide en euros PPS (*Purchasing Power Standard*), lo que permite corregir las diferencias

Figura A3.19

Índices del PIB per cápita de una selección de países de la Unión Europea en euros PPS respecto a la media de la Unión Europea (UE-28 = 100). Año 2018

<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a319.xlsx>

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



debidas al poder adquisitivo de los distintos países—. En la figura observamos que el PIB per cápita de España en el año 2018 con un 92 % se situó 8 puntos por debajo respecto al de la media de la Unión Europea.

En cuanto al resto de países de nuestro entorno, destacaron los PIB por habitante superiores a la media europea de Países Bajos (130 %) y Alemania (124 %); los más cercanos a España fueron Italia (96 %), Francia (104 %) y Reino Unido (105 %). En el extremo opuesto se situaron Portugal y Grecia cuyos valores para este indicador fueron un 78 % y un 68 % respectivamente.

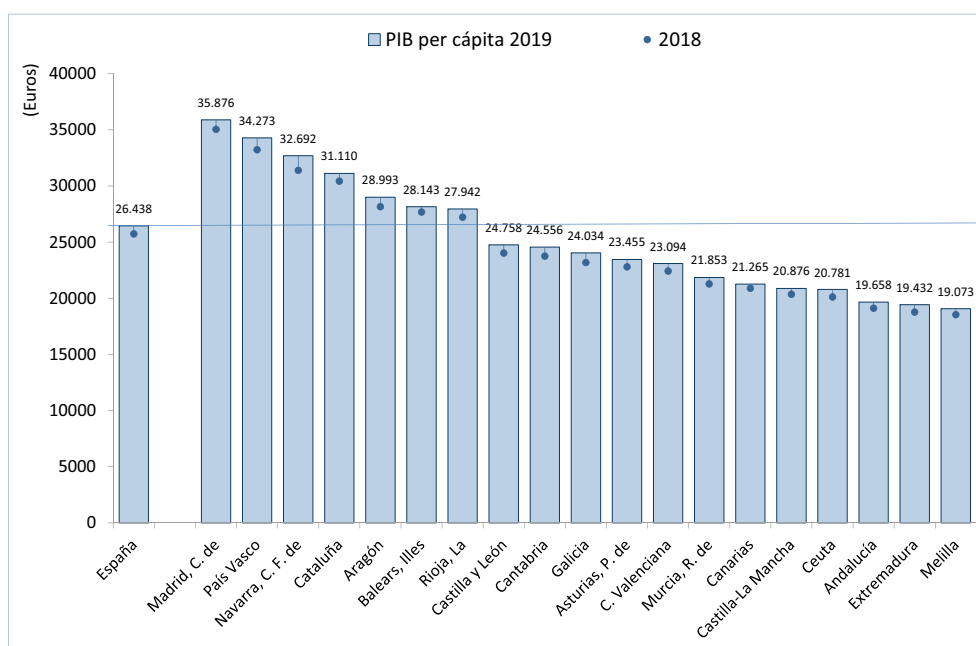
Tanto el PIB como el PIB por habitante se emplean habitualmente como referentes del gasto educativo en la comparación internacional. Sin embargo, es preciso advertir que cuando para comparar la magnitud del gasto educativo en el plano regional se traspone esa práctica al ámbito interno de los países el procedimiento adolece de falta de rigor, ya que no toma en consideración las transferencias internas de renta interregionales derivadas de los mecanismos de solidaridad financiera, que son característicos de la gestión presupuestaria de la nación como un todo. Estas transferencias modifican, en uno u otro sentido, el gasto efectivo que cada región podría acometer si, para abordarlo, dependiera únicamente de su PIB.

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

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».

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 %).

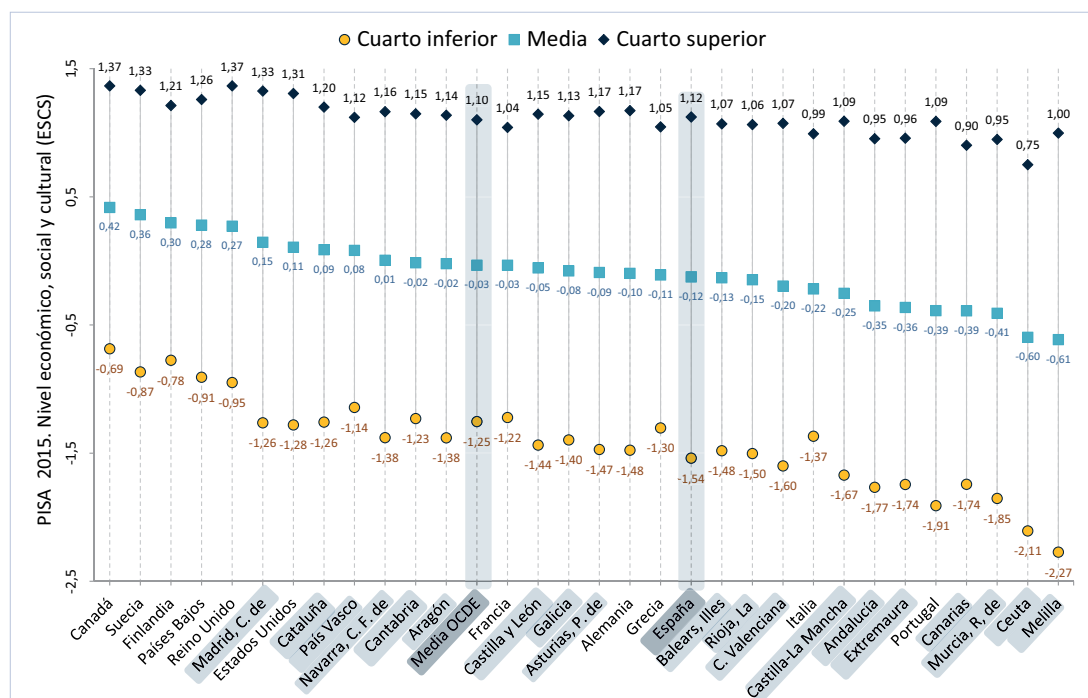
A3.4. Nivel social económico y cultural de las familias

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.

De acuerdo con la escala de medición establecida, se ha asignado al índice ESCS, para el total de los países de la OCDE, un valor medio de cero y una desviación típica de uno. Según esta asignación convencional, 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 del nivel medio de la OCDE.

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 cultural³⁷. España presenta un valor de -0,12, 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

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.

37. 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.

A

B

C

D

E

F

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 media. 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 constituye un rasgo del contexto socioeconómico que ha recibido una especial atención por parte de la Unión Europea. La estrategia «Europa 2020», en el apartado de integración social, pretende promover la reducción de la pobreza y el aumento de la inclusión social. 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 (valor que, ordenando a todos los individuos de menor a mayor ingreso, deja una mitad de ellos por debajo de dicho valor y a la otra mitad por encima), 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.

El objetivo propuesto para España es conseguir que, entre 2010 y 2020, se reduzca entre 1,4 y 1,5 millones de personas la población que esté en riesgo de pobreza o exclusión social.

La **figura A3.22** muestra la correspondiente representación gráfica de la distribución por Comunidades y Ciudades Autónomas del porcentaje de la población con riesgo de pobreza o exclusión social en 2018, desagregado 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 %).

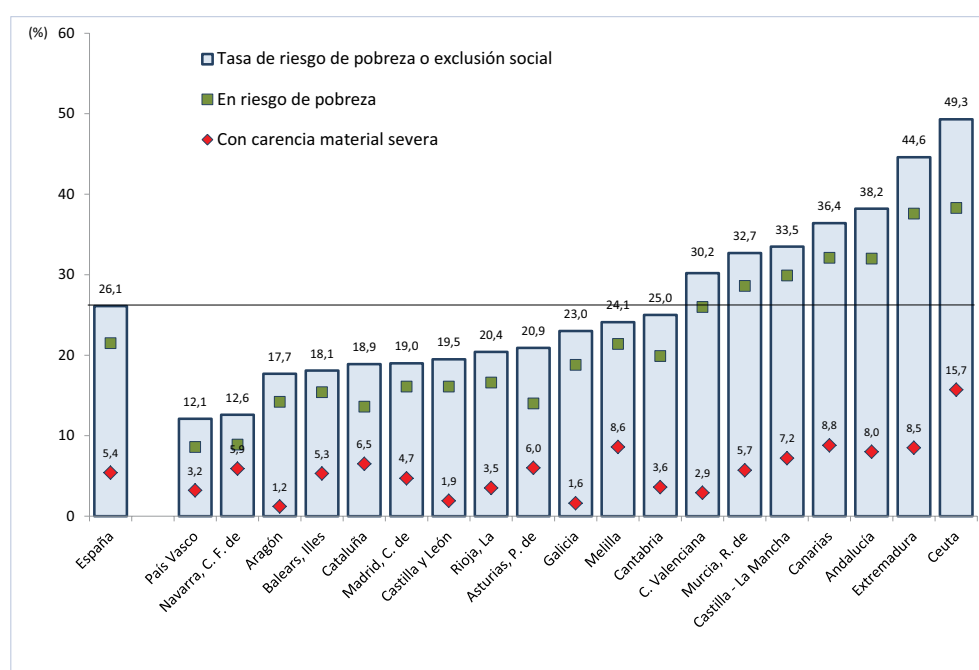
La tasa de riesgo de pobreza es el porcentaje de personas que se encuentra por debajo del umbral de riesgo de pobreza. Este es un indicador relativo que mide desigualdad; no mide pobreza absoluta sino cuántas personas tienen ingresos bajos en relación con el conjunto de la población.

En el año 2018, el umbral de riesgo de pobreza para los hogares de una persona (calculado con ingresos de 2017) se situó en 8.871 euros, un 4,1 % más que el estimado en el año anterior. En hogares compuestos por dos adultos y dos menores con edades inferiores a 14 años dicho umbral fue de 18.629 euros. Según la Encuesta de Condiciones de Vida de 2018 (y teniendo en cuenta los ingresos de 2017), la tasa de riesgo de

pobreza de la población residente en España se situó en el 21,5 %, disminuyendo en una décima con respecto al año 2017. Al analizar las tasas de riesgo de pobreza, por Comunidades y Ciudades Autónomas, las más elevadas en 2018 se dieron en Ceuta (38,3 %), Extremadura (37,6 %) y Canarias (32,1 %). Por su parte, Navarra (8,6 %) y el País Vasco (9,7 %) presentaron las tasas de riesgo de pobreza más bajas.

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 %.

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.

Riesgo de pobreza o exclusión social y edad de los hijos

La **figura A3.23** representa los valores que tomaba este indicador, en el año 2018, en los países de la Unión Europea. Cuando se ordenan los países de menor a mayor atendiendo a los porcentajes de población con riesgo de pobreza o de exclusión social, España, con un porcentaje del 26,1 %, se situó a una distancia de 4,2 puntos por encima de la media de la Unión Europea (21,9 %). Además, en la citada figura se desagregan estos resultados totales atendiendo a cuatro grupos de edad: menores de 6 años, de 6 a 11 años, de 12 a 17 años y de 18 años en adelante.

En los países considerados se puede apreciar que, por regla general, los grupos de edad que presentaron mayor riesgo de pobreza o de exclusión social son los comprendidos entre los 6 y los 17 años. En el caso de España fueron concretamente los menores de 12 a 17, con un 31,9 % de la población de este tramo de edad. Este valor se encuentra un 5,1 % por encima de la cifra correspondiente al conjunto de la Unión Europea (26,8 %).

Por encima del valor de España para este tramo se encuentran países de la Unión como Italia (32,3 %) y Grecia (39,0 %). Cuando se considera el rango de edad entre los 6 y los 11 años, España (29,9 %) se sitúa 6 puntos por encima de la media de la Unión Europea (23,9 %). En este caso, Grecia (32,4 %) presenta mayor porcentaje de su población con riesgo de pobreza o exclusión social en el tramo de edad considerado.

A

B

C

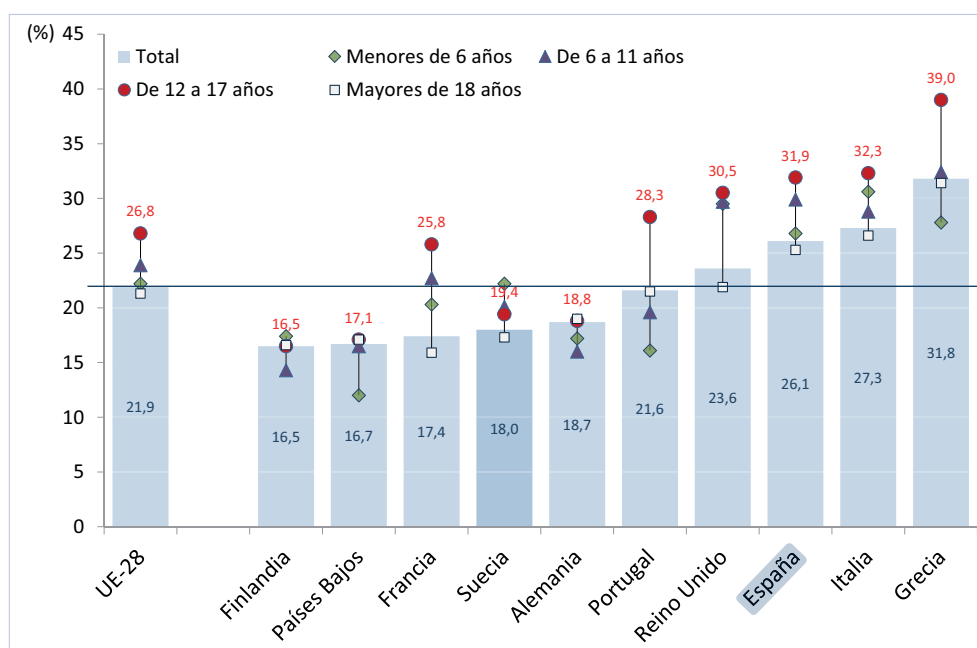
D

E

F

Figura A3.23

Indicador AROPE. Porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social (Estrategia «Europa 2020») por grupos de edad en una selección de países de la Unión Europea. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a323.xlsx>

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

Riesgo de pobreza o exclusión social y nivel educativo de los padres

La **figura A3.24** muestra el porcentaje de menores de 18 años en riesgo de pobreza o exclusión social, según el nivel de estudios de sus padres en los países de la Unión Europea, para el año 2018. Se puede apreciar que en todos los países de la Unión Europea la proporción de los menores de 18 años en tal circunstancia estuvo relacionada de forma inversa con el nivel máximo de estudios alcanzado por sus padres, es decir, cuanto mayor es el nivel de estudios menor fue la probabilidad de estar en dicha situación. Este dato acentúa la necesidad de mejorar nuestro sistema de becas aumentando sus partidas y centrándose en este alumnado.

Al considerar a la población residente en España en ese tramo de edad, cuyos padres tienen estudios básicos (CINE 0-2), el porcentaje de la población con riesgo de pobreza o exclusión social alcanza la cifra de 55,1 %, 4,4 puntos por debajo del correspondiente valor para el conjunto de la Unión Europea (59,5 %). Cuando el nivel alcanzado por los padres es el de la educación superior (CINE 5-8), el porcentaje se sitúa en España en el 12,5 %, frente al 10 % de la Unión Europea.

En 2018, la brecha del riesgo de pobreza de la población residente en España menor de 18 años alcanzó 42,6 puntos porcentuales en familias con bajo nivel de formación frente a familias con estudios superiores; en el conjunto de la Unión Europea, esa brecha alcanzó 45,9 puntos porcentuales. Ello indica de forma empírica el impacto del nivel formativo de los padres sobre el indicador objeto de análisis en este apartado; es decir, su destacado papel protector ante el riesgo de pobreza y de exclusión social y ante los factores que lo acentúan.

La evolución de la población en riesgo de pobreza o de exclusión social

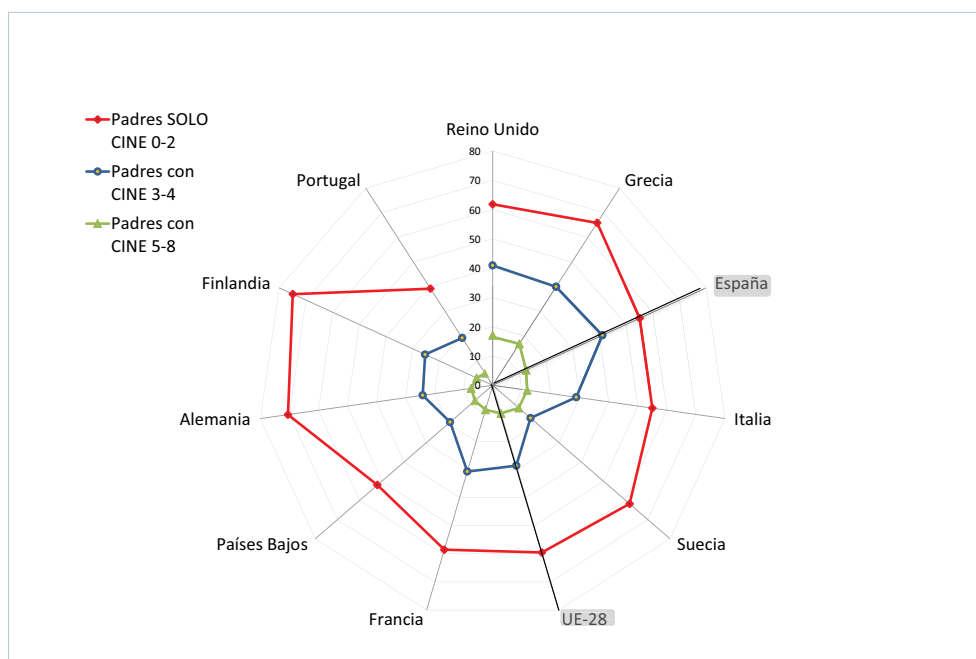
La evolución del porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o de exclusión social en España y en el conjunto de la Unión, entre 2009 y 2018, según el nivel de estudios de sus padres, queda reflejada en la **figura A3.25**.

Esta figura muestra que, en el caso de padres con estudios básicos, España presenta valores ligeramente inferiores a los del conjunto de la Unión Europea. Sin embargo, en relación con el grupo de población de padres con estudios medios o superiores, los porcentajes de población que presenta riesgo de pobreza o de exclusión social en España se mantienen superiores a los correspondientes a la Unión Europea. En todo

caso, las tendencias observadas en el decenio considerado (2009-2018) son similares: incremento en los tres segmentos considerados hasta el año 2014 que revierte en un descenso a partir de esa fecha con la recuperación económica. Ello advierte de la necesidad de consolidar los ritmos de mejora del nivel formativo de una generación con respecto a la anterior como estrategia de lucha contra el riesgo de pobreza.

Figura A3.24

Indicador AROPE. Porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o exclusión social, (Estrategia «Europa 2020») según el nivel de estudios de sus padres, en una selección de países de la Unión Europea. Año 2018

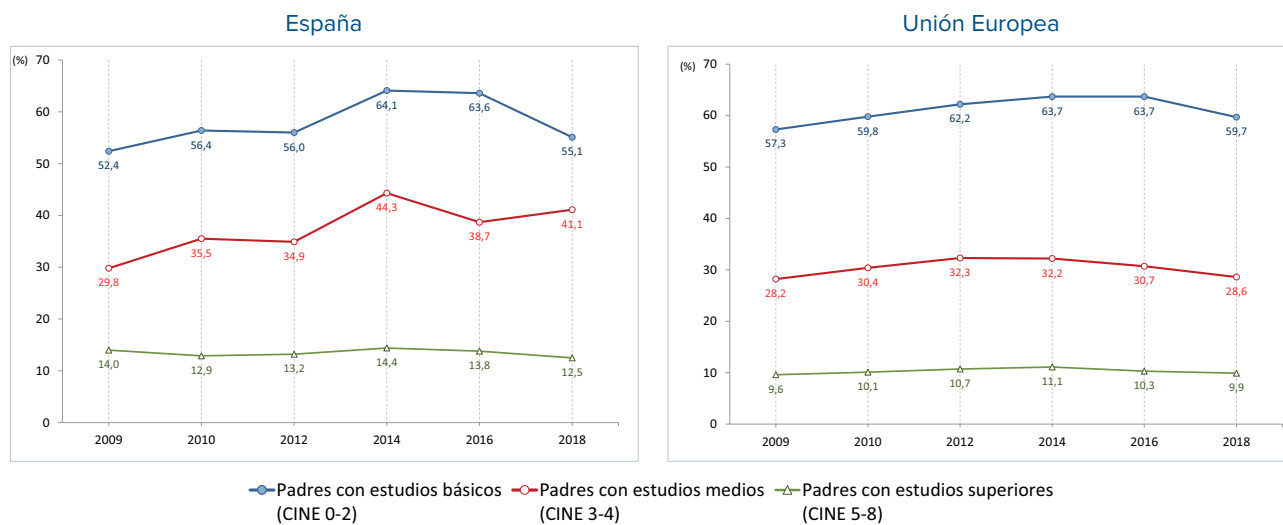


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a324.xlsx> >

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

Figura A3.25

Evolución del porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o de exclusión social, según el nivel de estudios de sus padres, en España y en la Unión Europea. Años 2009 a 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a325.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

A

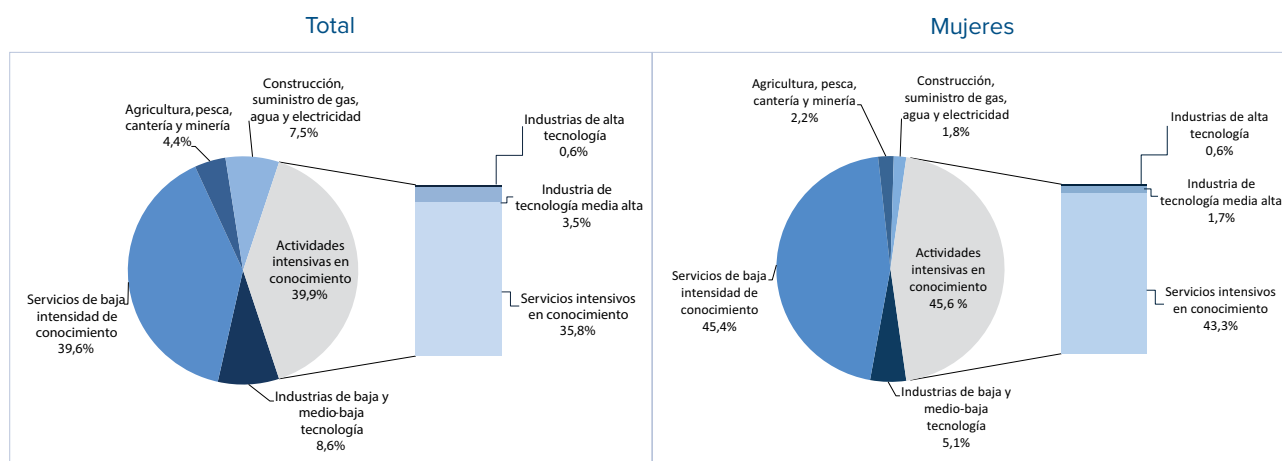
A3.6. Empleo y niveles de formación

El grado de consolidación que adquiere en un país la economía basada en el conocimiento, constituye un elemento sustantivo del contexto propio de su sistema educativo. En este punto de nuevo se advierte la existencia de una relación de carácter circular entre la educación y su contexto: la economía basada en el conocimiento traslada nuevos requerimientos a la educación y a la formación e, inversamente, los avances en estas facilitan el desarrollo de aquella.

Asimismo, la relación dinámica existente entre conocimiento y empleo refleja bien la interdependencia entre ambos, de modo que nivel de formación y mercado de trabajo constituyen dos ámbitos de la realidad social y económica que interactúan de la mano de cambios en el sistema productivo por lo que un incremento en el nivel formativo de la fuerza laboral termina incidiendo sobre el mercado de trabajo; y un mercado de trabajo más exigente, en términos de conocimientos y competencias, contribuye, por la vía de los incentivos, a la elevación del nivel formativo de la población laboral.

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> >

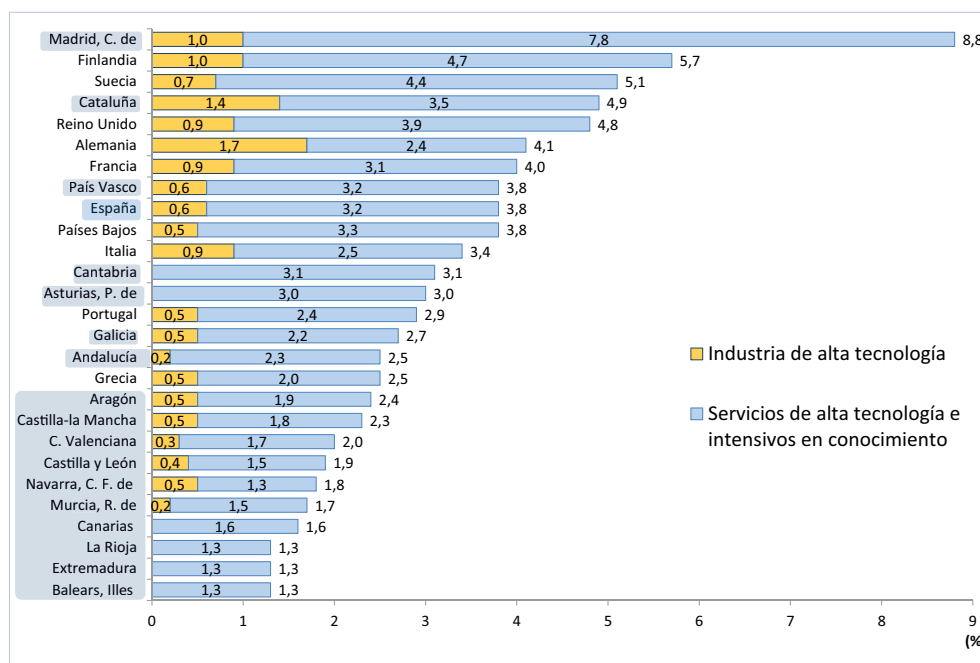
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

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 %.

El sector productivo de alta tecnología es un componente sustantivo de la economía basada en el conocimiento; por tal motivo merece la pena analizar cuál fue el peso relativo de este sector en la cifra de empleo total. La **figura A3.27** representa el porcentaje de personas que en el año 2018 estuvieron empleadas en dicho sector, con respecto al total de personas empleadas, para las distintas Comunidades Autónomas y países de la Unión Europea ordenados de manera decreciente. En dicha figura se observa que la Comunidad de Madrid (8,8 %) aparece en el extremo superior y que, junto con Cataluña (4,9 %), fueron las Comunidades Autónomas que se situaron en 2018 por encima de la media nacional (3,8 %), valor que coincide con el del País Vasco.

Figura A3.27
Porcentaje de personas empleadas en los sectores industrial y de servicios de alta tecnología o intensivos en conocimiento respecto al total de personas empleadas en las Comunidades Autónomas y en los países de la Unión Europea. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a327.xlsx> >

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

La tasa de empleo constituye un indicador que mide la relación existente entre la población empleada y la población que tiene capacidad legal para incorporarse al mercado de trabajo. Conviene recordar que la tasa de empleo está referida a la población total en edad de trabajar, a diferencia de la tasa de paro que tiene el total de la población activa como denominador.

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 el año 2020, que la tasa de empleo mínima para el tramo de población de entre 20 y 64 años de edad sea del 75 %.

En la **figura A3.28** se muestran los correspondientes resultados para el año 2018. Cuando se colocan los países de la Unión Europea en orden decreciente de su tasa de empleo para este tramo de población en el año 2018, España, con un valor del 67 % (73,1 % para hombres y 61 % para mujeres), se sitúa, con una diferencia de 6,1 puntos por debajo de la media de la Unión, en un 73,1 % (78,9 % para hombres y 67,4 % para mujeres); y a una distancia de 8 puntos del objetivo de logro para 2020. Por otro lado en todos los países de la Unión la tasa de empleo de los hombres es mayor que la correspondiente a las mujeres.

A partir de la información disponible se pueden analizar los valores de la tasa de empleo de la población, con edades comprendidas entre 20 y 64 años, en función del nivel máximo de formación alcanzado en cada uno de los países de la Unión Europea y en el conjunto de la Unión.

En todos los países la tasa de empleo está directamente relacionada con el nivel máximo de estudios alcanzado. En lo que se refiere al conjunto de la Unión Europea, la tasa de empleo es del 56,1 % para la población con estudios básicos (CINE 0-2) y del 84,5 % para la población europea con estudios superiores (CINE 5-8).

En el caso de España, las tasas de empleo referidas a la población del citado tramo de edad, según el nivel máximo de estudios alcanzado, es del 56,6 % para la población con nivel de estudios básicos, y del 80,1 % para la población que ha alcanzado el nivel de estudios superiores. Estas cifras, aunque sitúan a España por debajo de los correspondientes valores medios de la Unión para todos los niveles de formación, muestran, no

A

obstante, que cuanto mayor es el nivel formativo de una persona, mayor es la probabilidad de estar empleado. Así, la brecha de empleo vinculada al nivel de formación es de 23,5 puntos porcentuales en España y de 28,4 en el conjunto de los países de la Unión Europea.

B

C

D

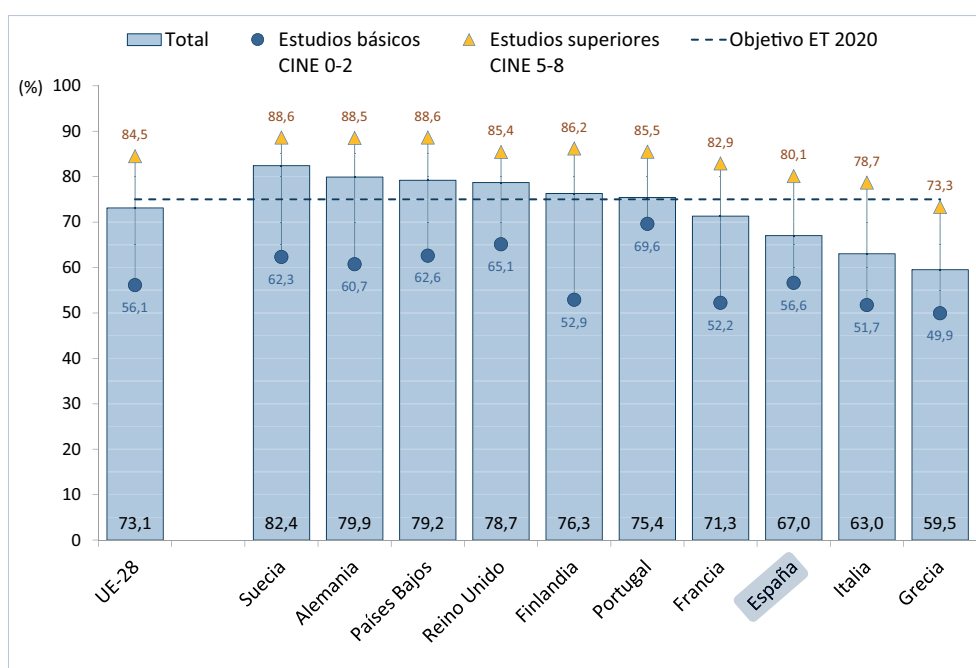
E

F

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 que han alcanzado el objetivo de la Unión Europea (75,0 %) son: Madrid, Navarra, Aragón, La Rioja, Cataluña y País Vasco. En todas las comunidades superan el objetivo europeo de empleo las personas que tienen estudios superiores (CINE 5-8)

Figura A3.28
Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años en los países de la Unión Europea según el nivel de formación alcanzado. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a328.xlsx> >

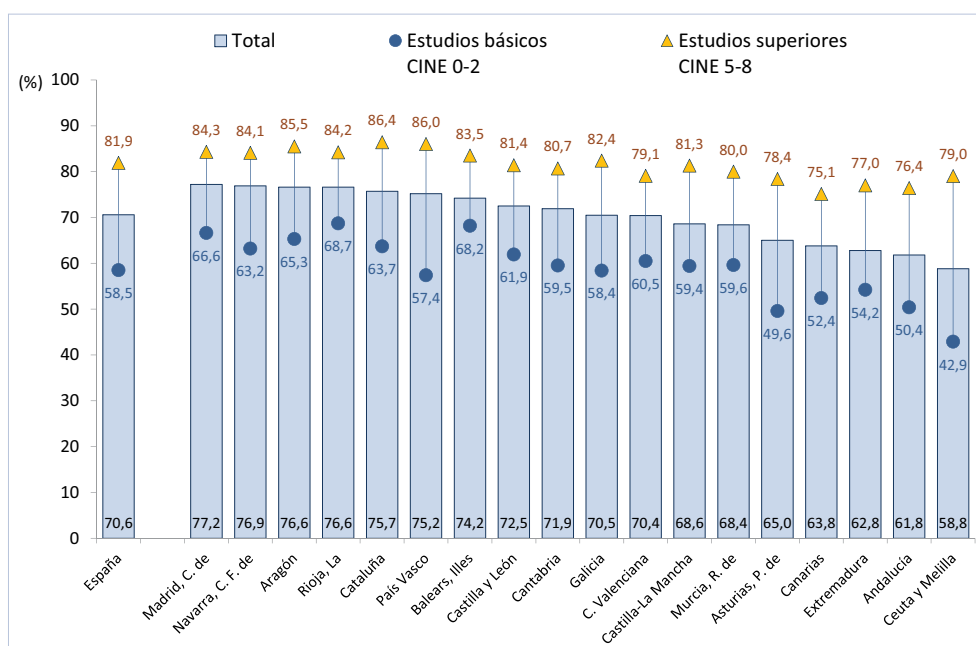
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

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.

En lo concerniente a las tasas de paro, otro factor que incide, además del nivel de formación, es el grupo de edad considerado de la población. En la **figura A3.30**, en la que se muestra la tasa de paro de la población de 25 a 64 años en España según la edad y el nivel de formación alcanzado para el año 2019, se observa que estos dos factores se relacionan inversamente con la tasa de paro; así, los más jóvenes son los que presentan mayores tasas de paro, mientras que para el resto de tramos de edad los valores son muy similares entre sí.

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

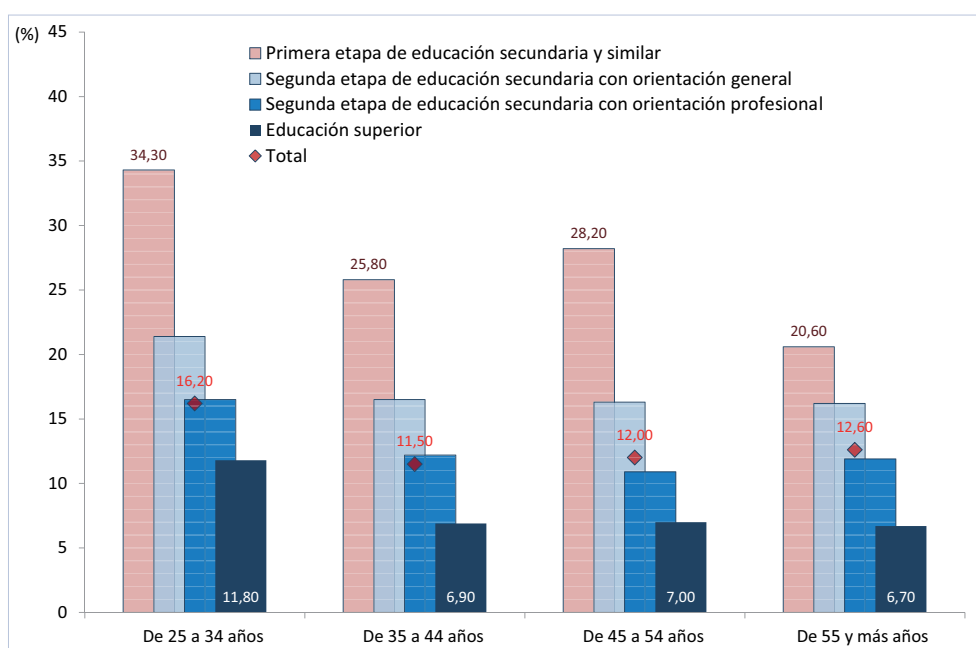


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a329.xlsx> >

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.

Figura A3.30
Tasa de paro de la población de 20 a 64 años de edad en España según la edad y el nivel de formación alcanzado. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a330.xlsx> >

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

A

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 a los dos grupos de población con edades comprendidas entre 20 y 24 años y la comprendida entre los 25 y los 39 años, respectivamente. En la citada figura se puede apreciar el intenso y rápido crecimiento de la tasa de paro juvenil –menores de 25 años– en España, particularmente entre los años 2008 y 2013, lo que pone de manifiesto la extraordinaria sensibilidad de la población española más joven al fenómeno del paro, sobre todo en el periodo correspondiente a la crisis económica.

B

C

D

E

F

A partir del año 2014 se aprecia una disminución en la tasa de paro en los dos grupos de población considerados reduciéndose en el año 2018, respecto al 2014, en 19,3 puntos porcentuales para los más jóvenes y en 8,9 puntos para la población con edades comprendidas entre los 25 y los 39 años de edad. En el año 2018 la tasa de paro para la población menor de 25 años fue del 31 %, frente al 15,6 % de tasa de paro en ese mismo año de la población activa residente en España con edades entre los 25 y los 39 años.

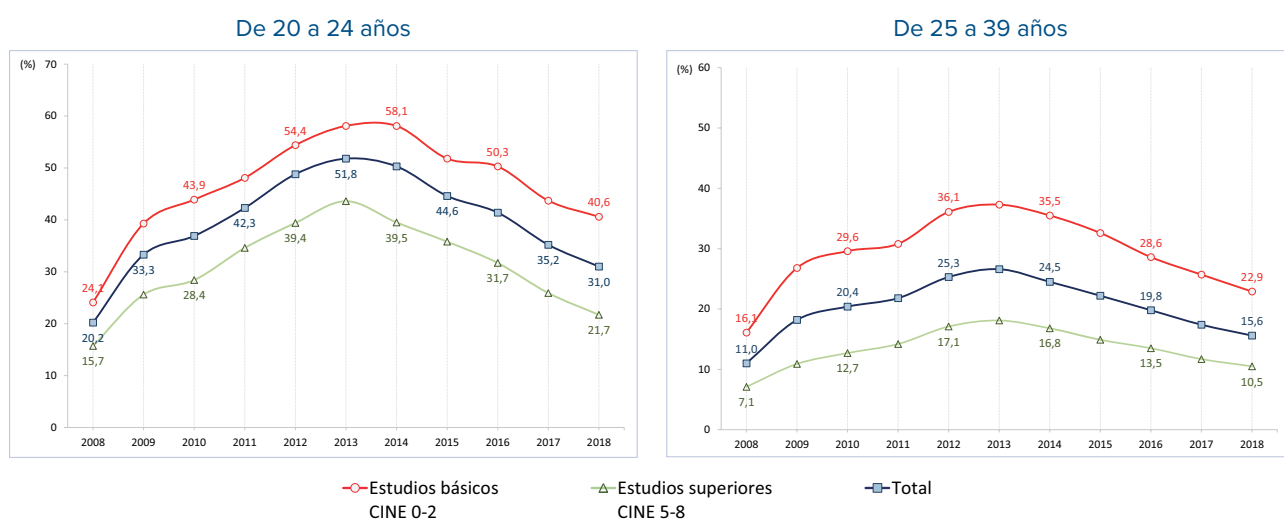
Por otro lado, como ya se había advertido anteriormente, el nivel de formación afecta de forma directa a las tasas de paro en jóvenes con edades comprendidas ente los 20 y los 24 años y a las de jóvenes con edades entre los 25 y lo 39 años a lo largo del periodo considerado. En primer lugar, si se centra la atención en el grupo menor de 25 años, a partir del año 2008 se observa que cuanto mayor es el nivel de estudios menor es la probabilidad de estar en paro. En 2018, la probabilidad de que un joven menor de 25 años con estudios básicos estuviera en paro (40,6 %) era casi el doble a la de aquel que hubiera alcanzado un nivel de estudios superiores (21,7 %).

En segundo lugar, si se centra la atención en el grupo de población con edades comprendidas entre los 25 y los 39 años, 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) (véase la **figura A3.31**).

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 documentando en los INFORMES anuales el 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



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

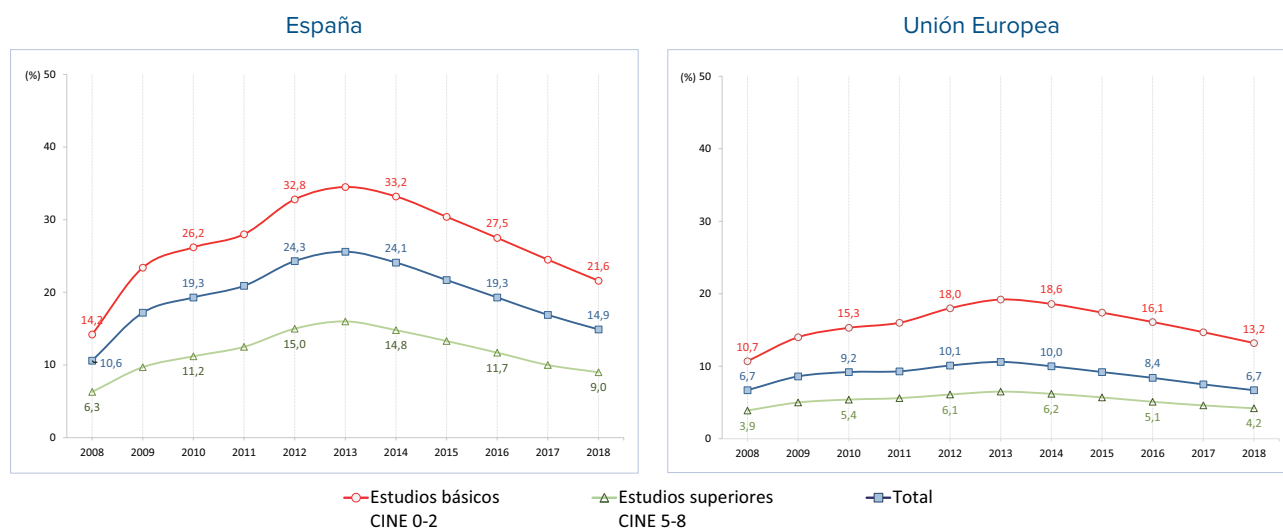
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

Por su parte, la **figura A3.32** muestra la evolución por niveles de formación, a lo largo del periodo comprendido entre 2008 y 2018, tanto para España como para el conjunto de países de la Unión Europea, y referidas al grupo de población con edades comprendidas entre 20 y 64 años.

En 2018, la tasa de paro en España para la población en este tramo de edad con estudios básicos era del 21,6 %, y del 9 % para la población con estudios superiores. Las cifras correspondientes al conjunto de los países de la Unión Europea eran del 13,2 % para la población con estudios básicos, y del 4,2 %, para la población con estudios superiores. Como se puede apreciar en la citada figura, la tasa de paro es sensible al nivel de formación, pero lo es más en España que en el promedio de los países de la Unión, tal y como indica la comparación entre las correspondientes brechas. En ambos casos –España y la UE-28– se advierte que el nivel de formación alto es, en cualquiera de las circunstancias del ciclo económico, un elemento protector contra el desempleo. Sin embargo, para cualquier nivel de formación, la Unión Europea, en su conjunto, se ha mostrado más apta que España para resistir los efectos de la crisis económica sobre el paro.

Figura A3.32

Evolución de las tasas de paro del grupo de población de 20 a 64 años en España y en la Unión Europea según el nivel de formación alcanzado. Años 2008 a 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a332.xlsx> >

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

A3.7. Investigación e innovación

La importante relación entre economía, conocimiento y educación se pone de manifiesto en las principales iniciativas de las organizaciones internacionales más relevantes.

La Estrategia 2020 de la Unión Europea señala el crecimiento inteligente, sostenible e integrador como manera de superar las deficiencias estructurales de la economía europea, mejorar su competitividad y productividad y sustentar una economía social de mercado sostenible. La Estrategia incluye los siguientes objetivos de empleo, investigación y desarrollo, cambio climático y energía, educación, pobreza y exclusión social, respectivamente: trabajo para el 75 % de las personas entre 20 y 64 años; inversión del 3 % del PIB de la UE en I+D; emisiones de gases de efecto invernadero un 20 % menores a los niveles de 1990, 20 % de energías renovables e incremento del 20 % de la eficiencia energética; porcentaje de abandono escolar inferior al 10 % y mínimo del 40 % de las personas entre 30 y 34 años con estudios superiores finalizados; al menos 20 millones de personas menos en situación o riesgo de pobreza o exclusión social.

La economía basada en el conocimiento constituye un estadio avanzado en la evolución de las economías desarrolladas que, en virtud del proceso de creciente globalización, está adquiriendo dimensiones de escala planetaria. Existe un consenso amplio a la hora de situar las tecnologías de la información y de la comunicación en el centro de este cambio acelerado que está protagonizando la economía mundial. Pero el desarrollo

A

B

C

D

E

F

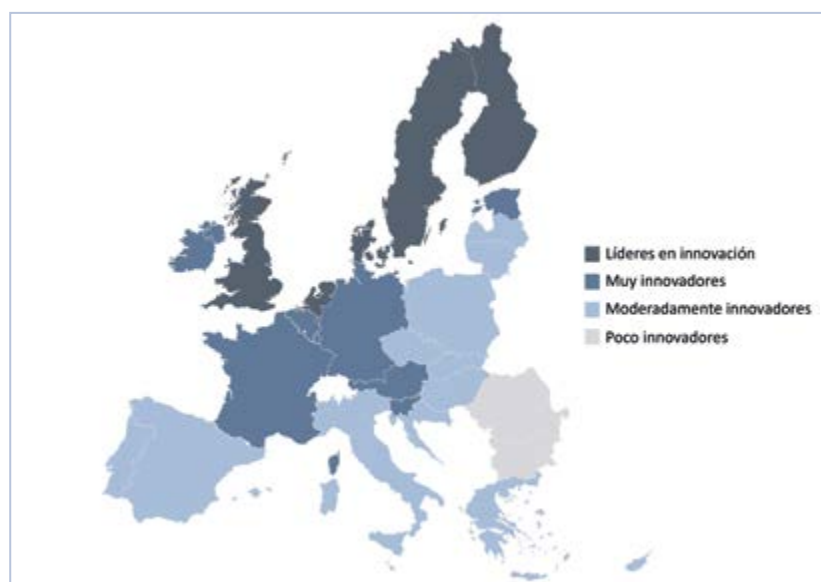
de esta nueva economía va más allá del mero avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), toda vez que induce cambios en la naturaleza tanto de la oferta como de la demanda, y revaloriza el conocimiento y la innovación como recursos principales. Así, el Instituto del Banco Mundial define la «economía del conocimiento» como aquella que utiliza el conocimiento como motor clave para el crecimiento económico. Además, establece como pilares de dicha economía los incentivos económicos y el régimen institucional, la educación, las tecnologías de la información y la comunicación, y el sistema de innovación, configurando un modelo que explica ampliamente el nivel de riqueza de los diferentes países a escala mundial³⁸. Por su parte, la Unión Europea ha adoptado la noción de triángulo del conocimiento a modo de herramienta conceptual con la que hacer avanzar, en el espacio europeo, la economía basada en el conocimiento. La educación, la innovación y la investigación configuran los vértices de ese triángulo. Aun cuando esos tres elementos mantienen entre sí relaciones recíprocas, la educación, entendida desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, constituye el elemento crucial que da soporte a los otros dos. El conjunto formado por las disciplinas académicas Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (Science, Technology, Engineering y Mathematics, STEM) desempeña, en el actual contexto, un papel esencial.

Innovación e investigación desde una perspectiva europea

El propósito general de la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013-2020³⁹ es promover el liderazgo científico, tecnológico y empresarial del conjunto del país e incrementar las capacidades de innovación de la sociedad y la economía españolas. Con esta intención se plantean los siguientes objetivos: el reconocimiento y promoción del talento en I+D+i y su empleabilidad; el fomento de la investigación científica y técnica de excelencia; el impulso del liderazgo empresarial en I+D+i; el fomento de actividades de I+D+i orientadas a los retos globales de la sociedad.

La Estrategia está orientada por cinco principios básicos: La coordinación de las políticas de I+D+i de las Administraciones Públicas con la Unión Europea, así como con el resto de las políticas sectoriales; la definición de un marco estable de planificación que permita estructurar las inversiones y actuaciones tanto del sector público como del sector privado; la aplicación de criterios de calidad y relevancia e impacto social internacionalmente reconocidos en la asignación de los recursos públicos competitivos; la eficiencia y rendición de cuentas en todas las actuaciones ligadas al fomento de la I+D+i de las Administraciones Públicas; la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas.

Figura A3.33
Situación de los países de la UE-28 en relación con el Índice Europeo de Innovación. Año 2018 (EIS 2019)



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a333.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de *European Innovation Scoreboard 2019*, European Commission.

La **figura A3.33** muestra la situación comparada de España con respecto a los países de la Unión Europea en relación con el «Índice Europeo de Innovación». En ella se aprecia que en el año 2018 (EIS 2019) España se encontraba en el grupo de los países moderadamente innovadores.

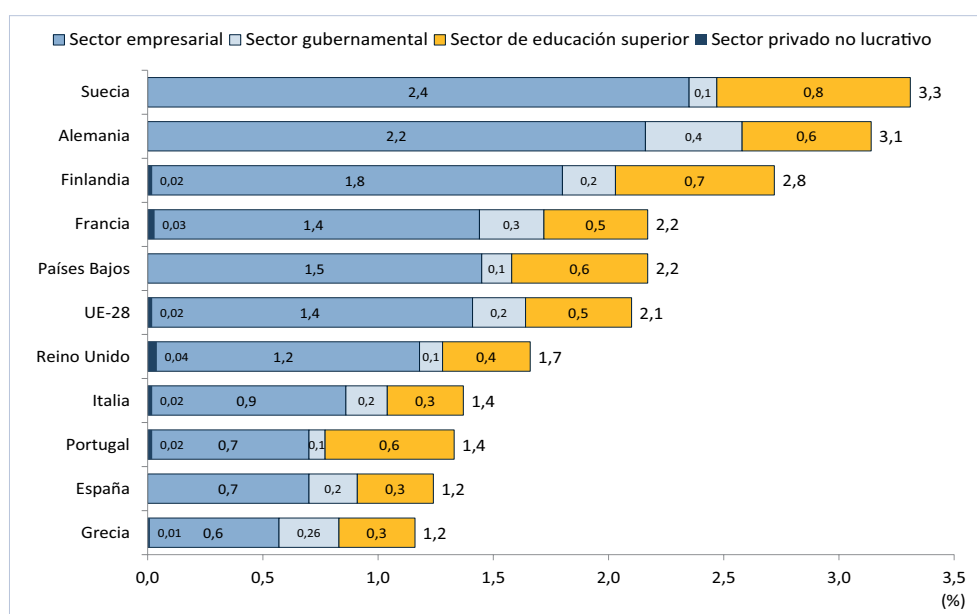
En la **figura A3.34** se refleja la situación relativa de los países de la Unión Europea con relación al gasto en Investigación y Desarrollo (I+D) —expresado como porcentaje del producto interior bruto (PIB), para el año 2018— y la media para el conjunto de la Unión Europea, que en ese año alcanzó el valor del 2,1 %.

38. Para una descripción más amplia, véase el < Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo, p. 63 >, del Consejo Escolar del Estado.

39. < http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Estrategia_espanola_ciencia_tecnologia_innovacion.xlsx >

Algunos países que en 2018 cumplían ya el objetivo europeo planteado para el final de la década en el marco de la Estrategia «Europa 2020», y consistente en invertir en I+D el 3 %, en relación con su correspondiente PIB, fueron Suecia (3,3 %) y Alemania (3,1 %). España, con el 1,2 % de gasto en I+D respecto a su PIB, estaba en el año 2018 a 0,80 puntos de alcanzar el objetivo para 2020, que para nuestro país se marcó en el 2 %.

Figura A3.34
Situación de los países europeos en relación con el gasto en Investigación y Desarrollo (I+D), expresado como porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB). Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20a334.xlsx> >

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

A3.8. Percepción social de la educación

Otro de los factores del contexto del sistema educativo es la percepción que la población tiene sobre la educación.

Según el barómetro del mes de septiembre de 2018 del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), para el 8,4 % de los encuestados la educación fue el primer, segundo o tercer problema principal de España. De las 43 respuestas posibles, la educación ocupaba el octavo lugar por debajo del paro (60,7 %), la corrupción y el fraude (25,2 %), los problemas de índole económica (24,8 %), los políticos en general, los partidos y la política (19,2 %), la inmigración (15,6 %), la independencia de Cataluña (13,0 %) y la sanidad (10,5 %). Al finalizar el curso 2018-2019 y según el barómetro del mes de julio de 2019, el porcentaje de encuestados para los que la educación era uno de los tres problemas principales de España fue del 6,1 %, cifra inferior a la valoración que hubo a principio de curso.

Respecto al problema que, personalmente, afectaba más a los encuestados, de acuerdo al barómetro del CIS del mes de septiembre de 2018, la educación era el primer, segundo o tercer problema para el 7,6 %, ocupando el séptimo lugar después del paro (30,1 %), los problemas de índole económica (22,4 %), las pensiones (11,0 %), la sanidad (10,2 %), los problemas relacionados con la calidad del empleo (9,8 %) y la corrupción y el fraude (7,9 %). En el barómetro del mes de julio de 2019, la educación fue uno de los tres problemas que más le afectaba al 10,1 % de los encuestados; en este caso el porcentaje es superior al de septiembre de 2018. Se observa que a lo largo del curso, la percepción que la población tiene sobre la situación de la educación en España va mejorando y, sin embargo, la percepción que la población tiene de la educación como problema propio, va empeorando.

Capítulo B

Organización y políticas educativas

B1. Organización competencial y administrativa	77
B1.1. Funciones y competencias educativas	77
B1.2. Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Formación Profesional	79
B1.3. La Alta Inspección de Educación	80
B1.4. La cooperación política y administrativa	82
B2. Ordenación de las enseñanzas	93
B2.1. Ordenación legal del sistema educativo	93
B2.2. Las enseñanzas del sistema educativo en el curso 2018-2019: Ordenación básica del Estado	96
B2.3. Expedición de Títulos y concesión de homologaciones y convalidaciones	103
B2.4. La escolarización del alumnado: modelos lingüísticos	106
B3. La participación de la comunidad educativa	109
B3.1. La participación de las familias	109
B3.2. La participación del alumnado	110
B3.3. Los Consejos Escolares y otros órganos de participación de los centros	110
B3.4. Los Consejos Escolares Autonómicos y otros Consejos de ámbito territorial	111
B3.5. El Consejo Escolar del Estado	112
B3.6. Ayudas al asociacionismo del alumnado y de las familias	118
B3.7. La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC)	121
B4. Políticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional	121
B4.1. Atención a la diversidad, orientación y convivencia	121
B4.2. La igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia	149
B4.3. Becas y ayudas al estudio	156
B4.4. Otras políticas	174
B5. La participación de España en programas internacionales	209
B5.1. Unión Europea	209
B5.2. Otras participaciones	215

B. Organización y políticas educativas

B1. Organización competencial y administrativa

B1.1. Funciones y competencias educativas

La Constitución española vigente integra a la educación en el ámbito de los derechos fundamentales y las libertades públicas y le asigna un régimen específico de protección y garantía. Su regulación básica debe ser abordada por una norma legislativa de carácter orgánico y su ejercicio está protegido por los tribunales de justicia, con aplicación de vías procedimentales que se distinguen por su celeridad y prelación, incluido el recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional.

El ejercicio de este derecho a la educación se plasma a través de la organización territorial ordenada asimismo por la Constitución y por los respectivos Estatutos de Autonomía de las Comunidades Autónomas. La Administración General del Estado y el Parlamento ejercen las competencias asignadas al Estado por los artículos 27 y 149.1.1ª y 30ª de la Constitución. Las Administraciones de las Comunidades Autónomas y sus Asambleas legislativas ejercen las competencias a ellas atribuidas por los respectivos Estatutos de Autonomía. El régimen competencial de las Comunidades Autónomas es sensiblemente similar en todos los territorios autonómicos.

Las Leyes Orgánicas en vigor que rigieron en el ámbito educativo durante el curso analizado en este INFORME fueron las siguientes: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), a las que se debe añadir la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

Competencias educativas

La Constitución efectúa un reparto competencial del ámbito educativo. Las competencias que la Constitución atribuye al Estado son las contenidas en los citados artículos 149.1.1ª y 30ª y en el artículo 27. En primer lugar, se puede citar la competencia para la regulación 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 constitucionales (artículo 149.1.1ª CE). En segundo lugar, se debe mencionar la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales (artículo 149.1.30ª, primer párrafo CE). En tercer término, hay que aludir a la aprobación de las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia (artículo 149.1.30 CE, último inciso). Por último, corresponde también al Estado la aprobación de las bases del régimen jurídico de las Administraciones públicas y del régimen estatutario de sus funcionarios, entre los que se encuentran los cuerpos funcionariales docentes (artículo 149.1.18 CE).

Las competencias que no recaigan sobre alguno de los aspectos que la Constitución atribuye al Estado pueden ser asumidos por las Comunidades en sus respectivos Estatutos de Autonomía. Como ya se indicó anteriormente, las competencias educativas autonómicas son sustancialmente homogéneas.

Cada uno de los cuatro aspectos referidos anteriormente han sido interpretados por abundante jurisprudencia del Tribunal Constitucional, en sus sentencias. El Tribunal Constitucional afirma que la educación constituye una materia cuya competencia está compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Por dicha razón, al ser el Estado el garante del ejercicio por parte de todos los ciudadanos de los derechos fundamentales, entre el que se encuentra el derecho a la educación, debe regular las condiciones básicas que garanticen el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos al respecto (STC 6/1982 FJ 3).

Por otra parte, el artículo 149.1.30 CE atribuye al Estado dos competencias diferenciadas que, de acuerdo con la reiterada jurisprudencia Constitucional (STC 212/2012, de 14 de noviembre, FJ 3; por STC 184/2012, de 17 de octubre; STC 14/2018, de 20 de febrero, entre otras muchas), presentan un distinto alcance. En primer lugar, le reconoce competencia exclusiva para la «regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales», mientras que, en su segundo inciso, le asigna competencia para regular las «normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar

A
B
C
D
E

el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia». La naturaleza de estas dos categorías competenciales es diferente, ya que, respecto de la primera, corresponde al Estado el ejercicio en toda su extensión, mientras que, respecto al segundo ámbito competencial, corresponde al Estado solo regular las normas básicas, siendo competencia autonómica el desarrollo normativo, sin que el Estado pueda agotar con su regulación el ámbito competencial autonómico propio reconocido en sus Estatutos de Autonomía. Como afirma la jurisprudencia constitucional (STC 6/1982, FJ 4), corresponde al Estado la definición de los principios normativos, generales y uniformes para ordenar las materias incluidas en el artículo 27 de la Constitución. En todo caso, en la configuración de ese sistema educativo han de participar necesariamente los niveles de gobierno estatal y autonómico, de acuerdo con sus competencias (STC 111/2012, FJ 5). Por ello, el Estado debe contemplar y hacer posible con su regulación que las Comunidades Autónomas ejerzan su autonomía política en su desarrollo normativo.

Las materias relacionadas en el indicado artículo 27 de la C.E., sobre las que el Estado debe aprobar las normas básicas, son las que se indican a continuación:

- Participación efectiva de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza.
- Reconocimiento a las personas físicas y jurídicas de la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
- Intervención de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.
- Inspección y homologación del sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes, por parte de los poderes públicos.
- Ayuda de los poderes públicos a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
- Reconocimiento de la Autonomía Universitaria.
- Derecho de todos a la educación y a la libertad de enseñanza.
- Derecho al pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- Derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral de sus hijos.
- Obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, introdujo en la LOE un nuevo artículo 6 bis, apartado 1, cinco competencias que son atribuidas al Gobierno del Estado, que ya estaban incluidas, aunque de forma dispersa, en la Constitución, la LODE y en la propia LOE, que son derivación de las previsiones constitucionales: 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 los artículos 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.

En particular, por lo que respecta al ejercicio de la potestad reglamentaria por parte del Gobierno en materias educativas relacionadas con el citado artículo 27 de la Constitución, hay que indicar que esta regulación reglamentaria básica es acorde con los preceptos constitucionales, si deriva de una habilitación legal y cuando su rango reglamentario se justifica por tratarse de materias cuya naturaleza exigiera un tratamiento para el que las normas legales resultan inadecuadas por sus mismas características (STC 77/1985, FJ 16).

El desarrollo de las normas básicas aprobadas por el Estado corresponde a las Comunidades Autónomas, las cuales deberán respetar el contenido de las referidas normas básicas. También corresponde a las Comunidades Autónomas la gestión de los aspectos relacionados con la educación en su ámbito territorial. La gestión del territorio de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y los centros situados en el exterior se atribuye al Estado, a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como el desarrollo normativo reglamentario en materia educativa en el citado territorio de gestión. Las competencias educativas de las Comunidades Autónomas quedan reconocidas en sus respectivos Estatutos de Autonomía, tras la reforma de los respectivos Estatutos, una vez que la Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, procediera a la transferencia

de competencias a las Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución. Después de la reforma de los Estatutos de Autonomía afectados, se incorporaron a ellos todos los aspectos susceptibles de ser asumidos por las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con las previsiones constitucionales.

Corporaciones Locales

Las Corporaciones Locales pueden prestar servicios educativos en virtud de sus propias competencias, atribuidas por Ley, mediante competencias delegadas por parte de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas o del Estado, o a través de la suscripción de acuerdos o convenios, según determina el Real Decreto Legislativo 781/1986, de 18 de abril, por el que se aprobó el texto refundido de las disposiciones legales vigentes en materia de Régimen Local y la Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local, que modificó la anterior.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación contempla en su articulado numerosas circunstancias que vinculan el mundo educativo a las Corporaciones Locales, estableciendo los principios de colaboración y coordinación como ejes rectores de las relaciones entre las Administraciones educativas y las locales en la planificación e implementación de la política educativa. Dichas relaciones se pueden canalizar mediante la suscripción de acuerdos de actuación y a través de delegaciones competenciales.

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.

Por delegación de las Administraciones educativas, las Corporaciones Locales pueden crear, mantener y gestionar las escuelas infantiles de educación de titularidad pública que impartan el primer ciclo de Educación Infantil, así como realizar actividades complementarias en los centros docentes. La delegación debe ir acompañada, en todo caso, de la correspondiente financiación.

Asimismo, se contempla la colaboración y suscripción de convenios entre las Administraciones educativas y las Corporaciones Locales para la creación y funcionamiento de escuelas artísticas y de adultos, al igual que en relación con el doble uso de las instalaciones deportivas.

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

La política educativa y de formación profesional del Estado se llevó a cabo de forma prioritaria por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional. La estructura orgánica del Ministerio citado 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 periodo 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 EDUCATIVO⁴⁰.

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

A

B1.3. La Alta Inspección de Educación

B

El ejercicio de la competencia educativa por parte de las Administraciones educativas se encuentra regulado, en nuestra Constitución y en los respectivos Estatutos de Autonomía de las distintas Comunidades Autónomas, de manera compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas, como ya se detalló en el epígrafe B1.1 de este INFORME.

C

D

E

La LOE atribuye al Estado el ejercicio de la Alta Inspección educativa, para garantizar el cumplimiento de las facultades que le están atribuidas en materia de enseñanza y el seguimiento de los principios y normas constitucionales aplicables y demás normas básicas que desarrollan el artículo 27 de la Constitución. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 150, ha encomendado a la Alta Inspección Educativa, de modo específico, las siguientes atribuciones:

- a. Comprobar el cumplimiento de los requisitos establecidos por el Estado en la ordenación general del sistema educativo en cuanto a modalidades, etapas, ciclos y especialidades de enseñanza, así como en cuanto al número de cursos que en cada caso corresponda.
- b. Comprobar la inclusión de los aspectos básicos del currículo dentro de los currículos respectivos y que estos se cursan de acuerdo con el ordenamiento estatal correspondiente.
- c. Comprobar el cumplimiento de las condiciones para la obtención de los títulos correspondientes y de los efectos académicos o profesionales de los mismos.
- d. Velar por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación, así como de sus derechos lingüísticos, de acuerdo con las disposiciones aplicables.
- e. Verificar la adecuación de la concesión de las subvenciones y becas a los criterios generales que establezcan las disposiciones del Estado.

Las Áreas Funcionales de Alta Inspección de Educación están integradas en las Delegaciones del Gobierno de las 17 Comunidades Autónomas. 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.

Como se ha indicado, la institución de la Alta Inspección del Estado en materia educativa es la encargada constitucionalmente de la vigilancia o control sobre el desarrollo autonómico de la legislación básica del Estado. Conforme al plan aprobado, organiza sus actuaciones según ocho ejes:

- Colaboración, coordinación, vigilancia y control de la actividad de las distintas administraciones educativas y otras administraciones, órganos, instituciones o sujetos del sector público.
- Elaboración de informes motivados.
- Comunicación y atención a los ciudadanos y ciudadanas.
- Tratamiento de la información pública.
- Tratamiento y elaboración de estadísticas, indicadores y estudios técnicos.
- Actualización y desarrollo de protocolos, modelos y herramientas técnico-jurídicas.
- Impulso en la utilización de *Documentum* (plataforma de conexión entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Delegaciones del Gobierno).
- Asesoramiento y formación.

En la **tabla B1.1** se detallan los informes realizados por la Alta Inspección en el Ministerio, según la vía u organismo solicitante de estos.

En la **figura B1.1** se muestra el número de informes efectuados por las Altas inspecciones en las Comunidades Autónomas. La Comunitat Valenciana fue la que más informes realizó (143).

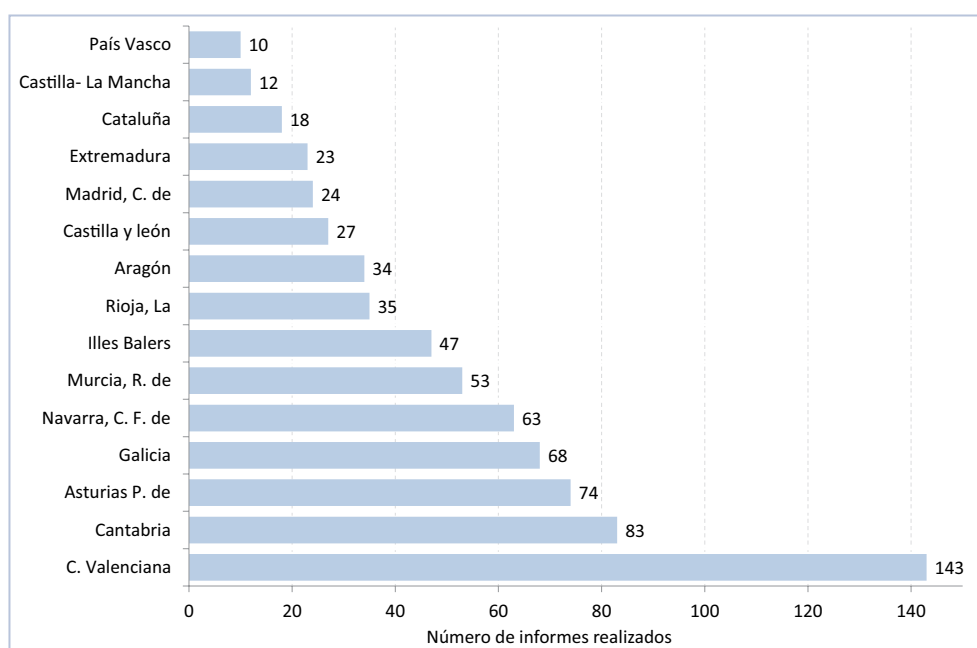
El número de solicitudes de homologación tramitadas por las Altas Inspecciones en las Comunidades Autónomas en el curso que se analiza, queda reflejado en la **tabla B1.2**.

Tabla B1.1
informes realizados por la Alta Inspección en el Ministerio de Educación y Formación Profesional según la vía u organismo solicitante. Año 2019

Origen	Tipo	Informes
Comunidades Autónomas	Consultas	76
	Requerimientos	14
	Tribunales	17
Congreso y Senado	Consultas parlamentarias	25
	Mociones	5
	Normativa	2
Estatal	Estatal	13
Instituciones y organismos	Casa real	1
	Defensor del pueblo	6
	Ministerio de defensa	4
	Organismos internacionales	1
Particulares	Portal transparencia	2
	Otros	45
	Unidad de quejas	12

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

Figura B1.1
Informes realizados por las Altas Inspecciones de las Comunidades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b101.xlsx> >

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

Tabla B1.2
Número de solicitudes de homologación tramitadas por las altas inspecciones en las Comunidades Autónomas.
Curso 2018-2019

	Número de solicitantes
Andalucía	3.673
Aragón	1.062
Asturias, Principado de	567
Balears, Illes	945
Canarias	1.615
Cantabria	492
Castilla - La Mancha	1.289
Castilla y León	1.465
Comunitat Valenciana	5.095
Extremadura	262
Madrid, Comunidad de	9.635
Murcia, región de	982
Navarra, Principado de	888
Rioja, La	320
Total	28.290

Nota: Esta información debe ser completada con los datos que constan en el epígrafe B2.3. de este INFORME.

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

De los datos anteriores se desprende el importante número de informes realizados por las Altas Inspecciones durante el curso 2018-2019. Los requerimientos realizados a las Comunidades Autónomas por incumplimientos normativos fueron únicamente un total de tres. Se debe señalar, asimismo, el elevado número de informes emitidos relacionados con los procesos de homologación y convalidación de títulos y estudios, donde destaca el elevado volumen de informes elaborados por la Alta Inspección en la Comunidad de Madrid.

B1.4. La cooperación política y administrativa

Nuestra organización territorial en la vigente Constitución contempla la existencia de distintas Administraciones territoriales, como son la Administración General del Estado, las Administraciones de las Comunidades Autónomas y las Administraciones de las Corporaciones Locales, con propia autonomía, de las cuales dependen a su vez numerosas entidades con independencia de su régimen jurídico de funcionamiento. Considerando dicha circunstancia, se hace necesario, como se afirma en la Exposición de Motivos de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, la existencia de órganos que faciliten los principios de cooperación, colaboración y coordinación entre todos los agentes administrativos, que pueden llegar a compartir competencias específicas en determinadas materias como la educativa.

La referida Ley presta una especial atención a los órganos de cooperación, entre los que cabe destacar a la Conferencia de Presidentes, las Conferencias Sectoriales y las Comisiones Bilaterales de Cooperación. La educación, dado su amplio carácter descentralizado en nuestro ordenamiento, constituye una materia compartida, sobre la que las Administraciones desarrollan importantes cometidos sustentados en los principios de colaboración, cooperación y coordinación de actuaciones, que se encuentran señalados en la Ley antes citada.

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, que fue creada por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (Artículo 28 LODE)⁴¹ y constituida en 1986.

La Conferencia Sectorial de Educación

En la dirección marcada por la LODE, el artículo 2 bis, apartado 3, de la LOE⁴² y el artículo 147 de la Ley 40/2015⁴³, 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 del mismo los correspondientes miembros de los Consejos de Gobierno, titulares de educación, en representación de las Comunidades Autónomas, además de los representantes de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

La Conferencia Sectorial ejerce funciones consultivas, decisorias o de coordinación orientadas a alcanzar acuerdos sobre materias comunes. Específicamente cabe indicar que la Conferencia Sectorial de Educación, entre otras, desarrolla las siguientes funciones:

- a. Ser informada sobre los anteproyectos de leyes y los proyectos de reglamentos del Gobierno de la Nación o de los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas cuando afecten de manera directa al ámbito competencial de las otras Administraciones Públicas.
- b. Establecer planes específicos de cooperación procurando la supresión de duplicidades y la consecución de una mejor eficiencia de los servicios públicos.
- c. Intercambiar información sobre las actuaciones programadas por las distintas Administraciones Públicas que puedan afectar a las otras Administraciones.
- d. Establecer mecanismos de intercambio de información, especialmente de contenido estadístico.
- e. Acordar la organización interna de la Conferencia Sectorial y de su método de trabajo.
- f. Fijar los criterios objetivos para la distribución territorial de los créditos presupuestarios.

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 Reglamento de dicha Conferencia, aprobado en sesión de 22 de julio de 1999, regula su organización y funcionamiento y crea, como órgano de vertebración funcional y apoyo, la Comisión General de Educación, que está formada por los Viceconsejeros, titulares de órganos asimilados de las Comunidades Autónomas o Directores Generales comisionados por los Consejeros, así como por el Director General titular del ámbito de Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que es su Presidente.

Sus funciones son las de preparar las reuniones de la Conferencia Sectorial, llevar a cabo el seguimiento de los acuerdos adoptados por la Conferencia, así como el seguimiento y la evaluación de los Grupos de Trabajo que se constituyan. También se contempla, como órganos de cooperación de la Conferencia Sectorial de carácter permanente seis comisiones de directores generales responsables respectivamente de: Ordenación Académica, Centros Educativos, Personal, Programas Internacionales, Estadística Educativa y Formación Profesional.

La Conferencia Sectorial de Educación trató, ente otros, los siguientes aspectos durante el curso 2018-2019:

- Reprogramación del Programa Operativo de Empleo, Formación y Educación del Fondo Social Europeo (2014-2020).
- Criterios de distribución y las cantidades para transferir a las Comunidades Autónomas en relación con los Programas de Cooperación Territorial, correspondientes al año 2018.
- Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Proyecto de Orden Ministerial por la que se regulan las pruebas de la evaluación final de la Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2018-2019.

41. < BOE-A-1985-12978, artículo 28 >

42. < BOE-A-2006-7899, artículo 2 bis >

43. < BOE-A-2015-10566, artículo 147 >

- Presentación del documento «La Cooperación Territorial en educación y formación profesional: actualización del estado de situación y propuesta de creación de nuevos grupos de trabajo.
- Acuerdo sobre el Marco de Referencia de la competencia digital docente.
- Proyecto de Real Decreto por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.
- Proyecto de Real Decreto por el que se crea la especialidad de «Timple» en las enseñanzas profesionales de música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad.
- Proyecto de Real Decreto por el que se modifican el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación para fijar las condiciones y contenidos del suplemento europeo al Título de las Enseñanzas Artísticas Superiores, y el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para adaptar el procedimiento de establecimiento del carácter oficial de los títulos de máster de Enseñanzas Artísticas.
- Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2019-2020.
- Proyecto de Real Decreto por el que se establecen convalidaciones de módulos profesionales de los títulos de formación profesional del Sistema Educativo Español y medidas para su aplicación.

Cooperación con las Comunidades Autónomas

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa, establece el principio de cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas. En la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas, corresponde al Estado, según se indica en el artículo 9, la responsabilidad de promover Programas de Cooperación Territorial⁴⁴, con el fin de alcanzar los objetivos educativos de carácter general y contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio en la compensación de desigualdades.

Como se indica en la normativa legal referida, en estos programas se priorizarán como criterios, para la distribución territorial de recursos económicos, su orientación a favorecer la igualdad de oportunidades y se valorará especialmente el fenómeno de la despoblación de un territorio, la dispersión geográfica de la población, la insularidad y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado de zonas rurales.

En el periodo temporal 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.

Programa de orientación y refuerzo para el apoyo en la educación

El «Programa de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación» 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 (tales como el alumnado inmigrante, de etnia gitana o con necesidades educativas especiales), la implicación de la comunidad educativa en el proceso educativo, así como el fortalecimiento formativo del profesorado para capacitarles en la respuesta educativa a la diversidad de necesidades educativas.

El crédito aportado por el Ministerio de Educación para la financiación de este Programa fue de 81.208.638,0 euros, cuya distribución por Comunidades Autónomas se realizó teniendo en cuenta los criterios aprobados en la Conferencia Sectorial del 29 de noviembre de 2018 (ver **tabla B1.3**).

En el marco de este Programa de Cooperación se financiaron actuaciones desde el 1 de enero de 2019 hasta el 31 de agosto de 2020.

Los destinatarios eran el alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria y el profesorado de centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos.

44. < BOE-A-2006-7899, artículo 9 >

Tabla B1.3
Distribución del crédito aportado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional para la financiación del programa de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación por Comunidades Autónomas. Año 2019

Unidades: euros

	Crédito
Andalucía	10.056.442
Aragón	1.422.917
Asturias, Principado de	3.010.478
Baleares, Illes	1.823.772
Canarias	1.786.900
Cantabria	1.454.483
Castilla y León	2.078.983
Castilla-La Mancha	9.781.215
Cataluña	4.445.882
Comunitat Valenciana	6.586.900
Extremadura	3.927.415
Galicia	11.851.835
Madrid, Comunidad de	3.563.283
Murcia, Región de	10.308.630
Navarra	4.184.620
País Vasco	1.944.767
Rioja, La	2.980.116
Total	81.208.638

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

Las medidas dirigidas al profesorado consistieron en la actualización de su formación centrada en programas de intervención para reducir el fracaso y el abandono escolar, a través de cursos y seminarios de formación sobre metodologías cooperativas, específica para el profesorado y orientadores responsables de la atención del alumnado en riesgo de fracaso y abandono, para que desarrolle competencias al respecto, en los que podrán participar profesorado y orientadores de diferentes Comunidades Autónomas.

Asimismo, se realizaron convocatorias para el desarrollo en los centros educativos de proyectos innovadores (en horario lectivo o en periodo vespertino o estival en función de las necesidades expresadas por los centros), elaborados por equipos docentes con el apoyo de otros equipos, cuya finalidad será prevenir el abandono, reduciendo la tasa de fracaso, repetición y absentismo y mejorando los resultados educativos. Las convocatorias fueron realizadas por las Comunidades Autónomas y los proyectos innovadores fueron seleccionados por las administraciones educativas regionales competentes, que también podían organizar actos de difusión de los proyectos innovadores más exitosos buscando el efecto multiplicador. Estas convocatorias estuvieron dirigidas al profesorado (en sus distintas especialidades) participante en la elaboración de los proyectos y, por otro, al alumnado como sus destinatarios.

Otras medidas dirigidas al alumnado consistieron en apoyar a aquel con un perfil absentista mediante refuerzos vespertinos y estivales, sin descartar refuerzos en el horario lectivo.

Se proporcionó un apoyo específico mediante actuaciones en horario escolar o extraescolar, con el fin de cubrir las deficiencias en aquellas áreas que les impiden obtener mejores resultados de acuerdo con sus capacidades, a través de:

- Programas individualizados de atención, orientación y apoyo educativo dirigidos expresamente a lograr el éxito escolar del alumnado, cuyas dificultades de aprendizaje y necesidades de apoyo socioeducativo han sido previamente identificadas.
- Programas de actividades de extensión educativa, con un componente lúdico y motivador que favorezca el desarrollo de las competencias básicas y habilidades.
- Programas para la participación de la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje de estos alumnos a través de grupos interactivos de carácter escolar o extraescolar.

Los refuerzos en periodo estival van dirigidos a conseguir superar los objetivos educativos no alcanzados durante el curso escolar y a desarrollar estrategias de estudio. Este apoyo se ofreció de manera presencial o virtual, por medio de:

- Programas de refuerzo y apoyo en línea para el alumnado que no puede asistir presencialmente a los programas de refuerzo estival y que necesita reforzar los objetivos y competencias no alcanzadas durante el curso escolar. Para el establecimiento de estos programas se tuvo en cuenta los criterios de calidad establecidos por la unidad educativa responsable, tanto para la selección de tutores como para la idoneidad de los materiales digitales, la planificación correcta y seguimiento adecuado de las actividades.
- Programas para el refuerzo estival en centros educativos destinados al alumnado que no haya superado los objetivos ni haya alcanzado las competencias correspondientes del curso o etapa.
- Planes alternativos (colonias de verano de aprendizaje y refuerzo u otros programas) destinados a lograr el éxito del alumnado identificado con un perfil de riesgo de abandonar el sistema educativo y centrados en la mejora de las competencias básicas.

Programa para la financiación de libros de texto y materiales didácticos

El Programa trata de favorecer los principios de equidad e igualdad, compensando las situaciones socioeconómicas más desfavorables. Tiene por objeto colaborar con las familias en la financiación de libros de texto y materiales didácticos necesarios.

El total de las ayudas para la financiación de libros de texto y materiales didácticos ascendió a 48.075.375 euros y su distribución por Comunidades Autónomas se realizó teniendo en cuenta los criterios aprobados en la Conferencia Sectorial del 29 de noviembre de 2018 (ver **tabla B1.4**).

El crédito se destinó a la adquisición hasta el 31 de diciembre de 2019 de libros de texto y materiales didácticos cualquiera que sea su soporte, incluido el digital, que debían de utilizarse en las enseñanzas de las asignaturas troncales de los cursos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, podía destinarse parte de los fondos para ayudas de adquisición de libros y materiales didácticos de los cursos correspondientes a las enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional.

Otros Programas de cooperación territorial⁴⁵

Los Programas de cooperación territorial con alumnos y alumnas pretenden, además de afianzar los contenidos curriculares adquiridos en los procesos de aprendizaje desarrollados en el aula, promover actuaciones prácticas desde distintos ámbitos, con una metodología activa y cooperativa en la que se fomentase 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 e Inmersión lingüística en colonias de verano según se indica seguidamente.

45. Las cuantías de las becas y ayudas destinadas a estos programas se pueden consultar en el epígrafe «B4.3. Becas y ayudas al estudio».

Tabla B1.4
Distribución de las ayudas del programa para la financiación de libros de texto y materiales didácticos por Comunidades Autónomas. Año 2019

Unidades: euros

	Importe
Andalucía	14.097.115
Aragón	320.333
Asturias, Principado de	483.117
Balears, Illes	1.132.609
Canarias	2.977.045
Cantabria	468.909
Castilla y León	1.555.475
Castilla-La Mancha	2.954.747
Cataluña	5.700.720
Comunitat Valenciana	6.171.705
Extremadura	2.042.521
Galicia	2.025.313
Madrid, Comunidad de	5.117.478
Murcia, Región de	2.603.015
Navarra, Com. Foral de	275.143
Rioja, La	150.130
Total	48.075.375

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

Centros de Educación Ambiental⁴⁶

La finalidad de este Programa es el desarrollo de Proyectos de Educación Ambiental que propicien la adquisición de conocimientos, hábitos y conductas que incidan en el cuidado y mejora del entorno medioambiental, mediante el análisis de los problemas derivados de la relación del hombre con el medio y la participación en actividades que motiven la reflexión, el compromiso y la actuación responsable hacia el entorno.

Por Orden Ministerial de 21 de diciembre de 1994 (BOE del 7 de enero de 1995) modificada por la Orden de 27 de noviembre de 2000 (BOE de 19 de diciembre), se reguló la actividad de los «Centros de Educación Ambiental» de Viérnoles (Cantabria) y Villardeciervos (Zamora).

El programa de Centros de Educación Ambiental se diseñó para ampliar y poner en práctica las áreas de conocimiento y valores adquiridos en las aulas, para lo que se incide expresamente en la actualización periódica de los talleres y oficios ofertados a los alumnos, la aplicación de las tecnologías y la mejora del aprendizaje de la lengua inglesa. El Programa se destina a alumnos de ESO y FP básica, ampliándose a partir del año 2015 a los alumnos de 5.º y 6.º de Educación Primaria. Ante su buena aceptación, se ha ido incrementando el número de semanas para este último nivel educativo. Se desarrolla durante el periodo lectivo de primavera y otoño. Los alumnos participan con sus centros educativos formando grupos de 20 a 23 alumnos en estancias semanales de lunes a viernes. En cada turno coinciden grupos de dos centros distintos, en la mayoría de los casos de diferentes Comunidades Autónomas.

46. < <https://bit.ly/3cu3lw5> >

A En el año 2019, se convocaron por Resolución de 21 de marzo de 2019⁴⁷ (Extracto BOE del 27) de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional becas para un total de 44 grupos.

B En esta convocatoria se incentivaron los proyectos que fomentasen la concienciación sobre «El consumo responsable como vía para favorecer la conservación del medioambiente y la igualdad social».

C **Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados**⁴⁸

D Este programa pretende un acercamiento a la vida rural de los jóvenes que, en su mayoría, viven en un mundo urbano, favoreciendo la mejora de actitudes y el conocimiento del ámbito rural y natural del alumnado. Las actividades trabajan distintos ámbitos: medioambiental, salud, respeto y convivencia, recuperación cultural y física, incidiendo de forma especial en la educación ambiental y el reconocimiento del importante papel que juega el medio ambiente en la vida de las personas y en el desarrollo de la sociedad, así como la necesidad de tomar decisiones y de actuar para evitar su deterioro.

E La Orden de 25 de noviembre de 1994 (BOE de 6 de diciembre), modificada por la Orden de 15 de junio de 2000 (BOE del 21), reguló la actividad de «Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados», estableciendo en su disposición cuarta que el Ministerio de Educación convocará, con cargo a los créditos correspondientes del presupuesto de gastos del Departamento, Becas para la participación en este programa.

Se desarrolló en tres pueblos, Búbal (Huesca), Granadilla (Cáceres) y Umbralejo (Guadalajara), y se organizó en dos convocatorias para la participación, período lectivo (primavera y otoño) y período estival (verano).

Por lo que respecta a la convocatoria realizada para el periodo de primavera y otoño (Resolución de 21 de marzo de 2019⁴⁹. Extracto BOE del 27), se convocaron becas para participar en el programa nacional con un total de 98 grupos.

El programa se destinó a alumnos de centros educativos españoles que cursan alguna de las siguientes enseñanzas: 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional, Ciclos Formativos de Grado Medio de Enseñanzas Artísticas y Bachillerato. En cada turno coincidieron grupos de dos o tres centros educativos distintos, en la mayoría de los casos de diferentes Ciudades Autónomas. Los alumnos participaron formando grupos de 20 a 25 en estancias semanales de domingo a sábado.

En la convocatoria se incentivaron los proyectos que fomentasen y promocionaran entre el alumnado la concienciación sobre «El consumo responsable como vía para favorecer la conservación del medio ambiente y la igualdad social».

Por lo que respecta a la convocatoria realizada para el verano de 2019, sus destinatarios cursaron los niveles educativos indicados en la convocatoria para primavera y otoño. La edad máxima para la participación fue de 20 años cumplidos en el año 2019.

La oferta de plazas de grupos de alumnos disponibles por pueblo y semana fue la siguiente: 50 en Búbal, 75 en Granadilla y 50 en Umbralejo. Se convocaron 700 becas para participar en el programa nacional durante los turnos de verano de 2019 (Resolución de 14 de abril de 2019; Extracto BOE del 28).

Rutas Científicas, Artísticas y Literarias⁵⁰

El Programa de «Rutas Científicas, Artísticas y Literarias» pretende, además de dar continuidad a los conocimientos recibidos por los alumnos en el aula, mejorar y presentar de forma más atractiva la formación recibida en sus respectivos centros, a través de entornos reales que combinen los aspectos formativos y experimentales.

Se convocaron un total de 138 becas para grupos de centros educativos mediante Resolución de 25 de junio de 2019⁵¹ (Extracto BOE de 2 de julio), de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional para el periodo de otoño.

47. < BDNS identificador 485200 >

48. < <https://bit.ly/2WhZnWW> >

49. < <https://bit.ly/35IVzkj> >

50. < <https://bit.ly/3dvZfJi> >

51. < BDNS identificador 463835 >

El Programa se dirigió al alumnado de centros educativos españoles, sostenidos con fondos públicos, que cursen 5.º y 6.º de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica, Bachillerato, Ciclos de Grado Medio de Formación Profesional y de Enseñanzas Artísticas.

Los alumnos participaron con sus centros en alguna de las ocho rutas previstas, formando grupos de 20 a 24. Las actividades del Programa «Rutas Científicas, Artísticas y Literarias» se desarrollaron en periodos de siete días, en los que convivieron alumnos de dos centros de diferentes Comunidades Autónomas que realizaron visitas a centros de investigación con aplicación de conocimientos científicos, centros de observación, laboratorios, recorridos por parques naturales, ciudades de interés artístico y literario por sus museos, teatros, entornos literarios, etc., que les permitieron descubrir y ampliar el interés de los alumnos por el conocimiento de las ciencias, las artes y las humanidades.

Dichas actividades se organizaron en ocho rutas diferentes, con el fin de favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas, con las que pretendieron cubrir los objetivos del Programa. Dichas rutas eran las siguientes: 1.ª Murcia y Andalucía (Andalucía Oriental); 2.ª Navarra y Aragón; 3.ª Asturias y Cantabria; 4.ª Madrid y Castilla-La Mancha; 5.ª Extremadura y Andalucía (Andalucía Occidental); 6.ª Castilla y León y Galicia; 7.ª País Vasco y La Rioja; 8.ª Cataluña y Comunitat Valenciana.

Rutas Científicas Artísticas y Literarias con inmersión lingüística en inglés durante el otoño de 2019⁵²

Con el Programa de «Rutas Científicas, Artísticas y Literarias con inmersión lingüística en inglés» se pretende, además de dar continuación a los conocimientos recibidos por los alumnos en el aula, mejorar y presentar de forma más atractiva la formación recibida en sus respectivos centros a través de entornos más experimentales y visuales. Asimismo, al ser el inglés la lengua vehicular en la que se desarrollan las actividades del Programa, se favorece no solo su formación artística, literaria y científica, sino también su desarrollo integral y la mejora de sus capacidades lingüísticas de comunicación en inglés.

Los buenos resultados y beneficios de los programas de Rutas creados en virtud de la Resolución de 22 de julio de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, se enriquecen en este caso con los apoyos de los auxiliares lingüísticos que mejoran y amplían los objetivos del Programa.

Por Resolución de 13 de septiembre de 2019 (Extracto BOE del 19 de septiembre), se convocaron las becas para participar en este programa que está dirigido a alumnos 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.

Los alumnos participan con sus centros en alguna de las ocho rutas previstas, formando grupos de 20 a 24 durante turnos semanales de siete días. En cada turno conviven alumnos de dos centros de diferentes Comunidades Autónomas que realizan visitas a centros de investigación con aplicación de conocimientos científicos, centros de observación, laboratorios, recorridos por parques naturales, ciudades de interés artístico y literario por sus museos, teatros, entornos literarios, etc., que permiten descubrir y ampliar el interés de los alumnos por el conocimiento de las ciencias, las artes y las humanidades. La lengua vehicular en todas las actividades ha sido, prioritariamente, el inglés.

Las actividades del Programa «Rutas Científicas, Artísticas y Literarias con inmersión lingüística en inglés» se desarrollaron en 3 turnos semanales correspondientes a la convocatoria del periodo de otoño, comprendido entre los días 10 y 30 de noviembre de 2019. Estas actividades tuvieron como eje temático «Urbanismo sostenible: ciudades respetuosas con el medioambiente».

Dichas actividades se organizaron en 8 rutas diferentes, con el fin de favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas, con las que se pretendió cubrir los objetivos del Programa. Dichas rutas fueron: 1.ª Murcia y Andalucía (Andalucía Oriental); 2.ª Navarra y Aragón; 3.ª Asturias y Cantabria; 4.ª Madrid y Castilla-La Mancha; 5.ª Extremadura y Andalucía (Andalucía Occidental); 6.ª Castilla y León y Galicia; 7.ª País Vasco y La Rioja; 8.ª Cataluña y Comunitat Valenciana.

52. < BDNS identificador 473384 >

Inmersión lingüística en colonias de verano 2019

El Ministerio de Educación y Formación Profesional puso en marcha el Programa de Inmersión Lingüística en colonias de verano destinado al alumnado de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria mediante Resolución del 14 de abril de 2019⁵³ por la que se convocaron becas para participar en un Programa de inmersión lingüística en colonias de vacaciones para el verano de 2019 (Extracto BOE del 26 de abril).

Este programa consiste en la participación en colonias de inglés durante las vacaciones de verano, en las que alumnos de los referidos niveles trabajan prioritariamente los aspectos orales de la lengua inglesa complementados con actividades de convivencia, deportivas, etc. Los alumnos participan atendiendo a tres grupos (I, II y III), dependiendo de las circunstancias personales y sociales de cada uno, debiendo abonar a la empresa adjudicataria del Programa el importe que resta de la ayuda concedida hasta completar el precio unitario por alumno según su grupo de pertenencia. Los alumnos beneficiarios de cada grupo son los resultantes de un proceso de concurrencia competitiva en el que se consideran sus calificaciones académicas, reservando un 10% de plazas para alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

A cada colonia asistieron 250 alumnos por instalación, situándose cada una de ellas en los puntos del territorio peninsular español resultantes de la licitación correspondiente. Se distribuyeron en 2 grupos de 125 alumnos para cada turno de asistencia. Además de las actividades propias del programa se incluyó el alojamiento y la manutención. Adicionalmente, se asignó a los alumnos que vivan en territorio extrapeninsular una ayuda para sufragar los gastos de desplazamiento.

En el ejercicio 2019 se celebró en dos quincenas durante el mes julio en las instalaciones de «Hotel Or Blanc» (Espot- Lleida) y «Centro Os Peares» (Os Peares – Ourense). La gestión y organización de las colonias se llevó a cabo por empresas con la debida cualificación y solvencia para desarrollar estas actividades, resultantes del procedimiento abierto de licitación del contrato realizado a tal efecto por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La cooperación con las Corporaciones Locales

La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las Corporaciones Locales en la planificación y el desarrollo de la política educativa, es uno de los principios en los que, según determina la LOE, se inspira nuestro sistema educativo. 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 a 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.

La presencia de las entidades locales en el ámbito de la educación se hace efectiva fundamentalmente en la colaboración en el diseño de la red de centros, en la provisión del suelo para la construcción de centros, en la conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria o de Educación Especial, y en el nombramiento de representantes municipales en los consejos escolares. Además de los aspectos mencionados, se debe citar la actuación en las comisiones de escolarización y en las mesas para la prevención y el control del absentismo escolar. Otras iniciativas, impulsadas por los Ayuntamientos, completan la oferta educativa reglada con la creación de escuelas infantiles, centros de Educación de Personas Adultas, escuelas destinadas a las Enseñanzas Artísticas o centros de iniciación profesional y una red de servicios que se traducen en numerosos programas y experiencias educativas de apoyo escolar. 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.

53. <BDNS identificador 450328 >

Las actuaciones emprendidas en materia educativa por los entes municipales y comarcales con frecuencia se acompañan de subvenciones públicas otorgadas por las Administraciones educativas. Así, las acciones desarrolladas en el ámbito de la Educación Infantil, Educación de Personas Adultas, Formación Profesional Básica, Enseñanzas Artísticas, servicios de transporte y comedor de los centros y actividades complementarias y extraescolares, entre otras, suelen ser subvencionadas por las Administraciones titulares del servicio educativo.

La relación del Ministerio de Educación y Formación profesional con las Corporaciones Locales se lleva a cabo a través de la Federación Española de Municipios y Provincias. Para mejorar la gestión educativa municipal en el año 2019 se concedió a la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) una subvención de concesión directa para mejorar la calidad de la educación y lograr la plena integración de la acción educativa en la vida local a través de las actividades que se determinaron en la Resolución de concesión.

Acciones incluidas en la Resolución de 29 de noviembre de 2019 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional por la que se concede una subvención directa por importe de 44.000,00 euros a la Federación Española de Municipios y Provincias, consignado en la aplicación presupuestaria 18.04.322L.489.01 de los Presupuestos Generales del Estado para 2018 prorrogados para 2019.

La FEMP destinó los 44.000,00 euros recibidos en la subvención de concesión directa que el Ministerio de Educación y Formación Profesional le concedió, a las siguientes actuaciones:

- Difusión y distribución del IV Catálogo de Buenas Prácticas Municipales en la prevención del Absentismo Escolar, y la prevención y atención del Acoso Escolar editado en 2018.
- Convocatoria del V Concurso de Buenas Prácticas Municipales en la prevención del Absentismo Escolar, y la prevención y atención del Acoso Escolar.
- Edición y difusión del V Catálogo de Buenas Prácticas Municipales en la prevención del Absentismo Escolar, y la prevención y atención del Acoso Escolar.
- Jornada de buenas prácticas: Estrategias de prevención del Absentismo Escolar y el Acoso entre iguales.
- Celebración del XII Encuentro de Entidades Locales «La educación en el medio rural».

La cooperación política y administrativa Internacional

En el ámbito temporal del INFORME, entró en vigor el Convenio de Cooperación Educativa suscrito entre el Reino de España y la República Argentina el 23 de febrero de 2017, dejando de estar en vigor, en los aspectos referidos a la cooperación educativa, el «Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno del Estado Español y el Gobierno de la República Argentina», firmado el 23 de marzo de 1971 y sus acuerdos modificatorios.

Las Partes se comprometieron a promover los contactos e intercambios académicos, así como la movilidad e inserción de los alumnos y alumnas en las instituciones de educación inicial, primaria, secundaria, o sus denominaciones equivalentes en ambos países. También, ambos países acordaron promover actividades educativas para fomentar la movilidad y la colaboración en educación superior, tanto en ciclos formativos de grado superior de formación profesional como en enseñanzas universitarias.

Asimismo, se incluyó en el objeto del Convenio el fomento del intercambio de materiales educativos, de metodología e innovación educativa y apoyo al profesorado, así como estadísticas, bibliografía y publicaciones periódicas referidas a la educación. Para fortalecer las políticas educativas de los dos países, se acordó potenciar la realización de coproducciones de material audiovisual educativo y cultural.

En materia de reconocimiento de títulos académicos y estudios, las dos Partes acordaron regirse por dos acuerdos específicos, uno para el nivel universitario⁵⁴ y otro para los niveles de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria, Post Obligatoria y Educación Superior no Universitaria del Reino de España, y de Educación Primaria, Secundaria, en todas sus modalidades y orientaciones, y la Educación Superior (a excepción de la Educación Universitaria) de la República Argentina, o sus denominaciones equivalentes⁵⁵.

54. Acuerdo de reconocimiento mutuo de títulos, diplomas y grados académicos de Educación Superior Universitaria entre el Reino de España y la República Argentina, hecho «ad referendum» en Madrid el 23 de febrero de 2017 (BOE-A-2019-541).

55. Acuerdo entre el Reino de España y la República Argentina sobre reconocimiento mutuo de títulos y certificados de estudios de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Post Obligatoria y Educación superior no universitaria del Reino de España y los niveles de Educación primaria, secundaria y superior, a excepción de la educación universitaria- de la República Argentina, o sus denominaciones equivalentes, hecho en Madrid el 23 de febrero de 2017 (BOE-A-2019-540); (BOE-A-2017-2739).

A En la medida de sus posibilidades, cada parte se comprometió a favorecer la concesión de becas de estudio y especialización a los estudiantes e investigadores universitarios de la otra parte.

B Se acordó impulsar la cooperación en el marco de las organizaciones internacionales de carácter educativo de las que ambos países fueran miembros, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) (BOE-A-2017-2741) (BOE-A-2019-543).

C D E En lo que afecta a las enseñanzas no universitarias, cada Parte reconoció los estudios completos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato del Reino de España y de Educación Primaria y Secundaria de la República Argentina, o sus denominaciones equivalentes, a través de sus correspondientes Títulos y/o Certificados oficialmente reconocidos. Los estudios referidos anteriormente que se hubieran realizado de forma incompleta, serían reconocidos a los efectos de la prosecución de los mismos, conforme a los cursos, grados o años aprobados.

El Acuerdo incluyó una tabla de equivalencias y correspondencias, entre los cursos superados en los respectivos países, la cual podía complementarse por tablas adicionales elaboradas por la Comisión Bilateral Técnica de acuerdo con los cambios producidos en los Sistemas Educativos respectivos.

En el campo de la Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior en España y como Educación Técnico Profesional (técnico secundario y técnico superior) en Argentina, las Partes debían instrumentar medidas conducentes al análisis de los diseños curriculares para su posible reconocimiento académico recíproco a efectos de proseguir estudios, de conformidad con sus respectivas legislaciones. Este reconocimiento procedería siempre que dichos títulos y certificados guardasen equivalencia en cuanto al nivel académico, contenidos y carga horaria establecidos como obligatorios en los diseños curriculares vigentes en la Parte que otorgara el reconocimiento.

El Acuerdo fue suscrito por un período de cinco años, a cuyo término se prorroga tácitamente por períodos iguales, pudiendo denunciarlo cualquiera de las Partes mediante vía diplomática –Reglamento (UE) 2019/128 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de enero de 2019, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) (DOUE-L-2019-80133).

Teniendo en consideración que la creación del organismo tuvo lugar en 1975, el Reglamento del Cedefop ha sufrido diferentes modificaciones, por lo que se procedió a aprobar un nuevo Reglamento con el fin de mejorar su claridad y adaptarlo a su cometido, en calidad de Agencia de la Unión.

Debido a la naturaleza tripartita del Cedefop, las normas por las que este ha de regirse deben establecerse de conformidad con los principios de la Declaración Común del Parlamento Europeo, del Consejo de la Unión Europea y de la Comisión Europea sobre las agencias descentralizadas.

En el nuevo Reglamento, el organismo mantiene un enfoque global basado en el diálogo social entre los interlocutores sociales y las autoridades nacionales y de la Unión, que reviste una especial importancia a la hora de encontrar soluciones sociales y económicas comunes y sostenibles. El objetivo del Cedefop continúa apoyando la promoción, el desarrollo y la aplicación de las políticas de la Unión en materia de educación y formación profesionales, así como de capacidades y cualificaciones, colaborando con la Comisión, los Estados miembros y los interlocutores sociales.

A tal efecto, el Cedefop tiene como cometidos el desarrollo y difusión de conocimientos, proporcionar datos y servicios para la elaboración de políticas, incluidas conclusiones basadas en trabajos de investigación, para la elaboración de políticas y facilitar la puesta en común de conocimientos entre la Unión y los agentes nacionales. Se introduce una estructura de gobierno en dos niveles, para lo que los Estados miembros, las organizaciones de empresarios y trabajadores nacionales y la Comisión deben estar representados en un Consejo de Administración con las competencias, entre otras, de adoptar el presupuesto y aprobar el documento de programación.

Asimismo, se creó un Comité Ejecutivo que se encargó de preparar de forma adecuada las reuniones del Consejo de Administración y de apoyar su proceso decisorio y de supervisión.

B2. Ordenación de las enseñanzas

B2.1. Ordenación legal del sistema educativo

En el curso que es objeto de estudio en este INFORME la ordenación general del sistema educativo no sufrió cambios sustanciales en su configuración general. Como se detallará en el epígrafe B2.2. de este INFORME, las enseñanzas se estructuraron en tres grandes apartados: Enseñanzas de Régimen General, Enseñanzas de Régimen Especial y enseñanzas universitarias.

El sistema continuó, por tanto, ofreciendo las Enseñanzas de Régimen General, Educación Infantil, con dos ciclos comprendidos entre los 0 y 3 años y entre los 3 y los 6 años; Educación Primaria, con seis cursos de duración que discurren de forma general entre los 6 y 12 años; Educación Secundaria obligatoria, cursada entre los 12 y los 16, años durante cuatro cursos académicos; y Bachillerato, con dos años de duración. Asimismo, se deben mencionar las enseñanzas de Formación Profesional, integradas por: los ciclos de Formación Profesional Básica, con dos cursos de duración entre los 15 y los 16 años; los Ciclos de Grado Medio, que comprenden dos años académicos entre los 16 y los 18 años y los Ciclos Formativos de Grado Superior, también de dos cursos de duración desarrollados entre los 18 y los 20 años. Todas las edades del alumnado mencionadas deben ser consideradas en términos generales.

Quedan fuera del sistema educativo las enseñanzas profesionales del ámbito laboral, aunque las mismas pueden también ser reconocidas en el sector educativo mediante la integración de unidades de competencia y equivalencias de módulos.

En las Enseñanzas de Régimen Especial se impartieron Enseñanzas de Idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas, Enseñanzas Artísticas en las Escuelas de Artes Plásticas y Diseño, Enseñanzas Deportivas y Educación de Personas Adultas. Asimismo, fueron impartidas las enseñanzas en el ámbito universitario.

Por lo que afecta a las Enseñanzas de Idiomas de Régimen Especial, cursadas en las Escuelas Oficiales de Idiomas, estas se organizan en los niveles siguientes: Básico, Intermedio y Avanzado, que se corresponden, respectivamente, con los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas subdivididos en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Las Enseñanzas del Nivel Básico tienen las características y la organización que las Administraciones educativas establezcan en sus currículos. Las Enseñanzas de Régimen Especial de Idiomas comienzan a los 16 años.

En cuanto a las Enseñanzas Artísticas, la Ley las clasifica en a) Enseñanzas elementales de música y de danza; b) Enseñanzas artísticas profesionales, teniendo esta condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño; y c) Enseñanzas artísticas superiores, siendo considerados como tales 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.

La Ley consideraba 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.

Como principio general del sistema, hay que aludir a la posibilidad que deben tener todas las personas de formarse a lo largo de la vida, tanto en el sistema educativo como fuera del mismo. El sistema debe preparar al alumnado para aprender por sí mismo. Para ello, se atribuye a las Administraciones públicas la obligación de facilitar ofertas permanentes para conseguir alcanzar una formación de educación secundaria postobligatoria o equivalente.

Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

En el ámbito temporal del curso tratado en este INFORME, el Ministerio elaboró un Anteproyecto de Ley Orgánica que modificaba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el cual fue informado por el Pleno del Consejo Escolar del Estado. En la Exposición de Motivos del Anteproyecto se afirmaba que el Anteproyecto no trataba solamente de recuperar la regulación de aspectos legales existentes antes de 2013, sino que pretendía también revisar algunas de las medidas de la LOE en su redacción originaria, con el fin de adaptarlas a

A

la evolución de la situación educativa y normativa, así como afrontar los retos educativos que nuestro sistema comparte con los países de nuestro entorno.

B

El Anteproyecto constaba de un Artículo Único, compuesto de ochenta y tres apartados. Con estos se modifican total o parcialmente un total de sesenta y cuatro artículos, quince Disposiciones adicionales y cuatro Disposiciones finales de la LOE, según la redacción de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Una de dichas Disposiciones finales de la LOE modificaba total o parcialmente un total de catorce artículos de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

C

D

E

El Proyecto fue aprobado por el Gobierno y enviado en el mes de febrero de 2019 a las Cortes Generales para su tramitación. Sin embargo, la convocatoria de elecciones generales impidió que la tramitación del proyecto de ley prosiguiera en sede parlamentaria.

Las modificaciones de la LOE, que se introducían en el Anteproyecto, afectaban a numerosos artículos y Disposiciones de la Ley. En el Título Preliminar, cabe citar la modificación de la definición del currículo y la redefinición de las relaciones competenciales entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la materia, asignando al primero el establecimiento de las enseñanzas mínimas y al resto de Administraciones educativas la aprobación del currículo.

Por lo que afecta a las modificaciones en el Título I, que trata de las enseñanzas y su ordenación, la Educación Primaria recupera su estructura en tres ciclos, en el tercero de los cuales se incorpora un área de educación en valores cívicos y éticos. En cuanto a la calificación de la asignatura de Religión, no se computaba a efectos de obtención de una beca, ni para la prueba de acceso a la universidad, sin que el derecho a cursar estas enseñanzas religiosas conllevara la obligación de otros alumnos y alumnas a cursar asignaturas alternativas. Este tratamiento se hace extensible a todas las etapas educativas.

Se modifica también la redacción de diversos extremos que afectan a la ESO. A las materias de los tres primeros cursos se añade la Educación en valores cívicos y éticos. En el cuarto curso desaparecen los itinerarios y se precisan las materias que deberá cursar todo el alumnado, además de otras tres materias elegidas entre las que establecerá el Gobierno. No obstante, se admite la posibilidad de agrupar las materias en distintas opciones orientadas hacia las modalidades de Bachillerato y campos de la Formación Profesional. A partir del tercer curso, los alumnos y alumnas podrán optar por cursar un programa de mejora de oportunidades orientado a la consecución del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El alumnado promocionará de curso cuando haya alcanzado sus objetivos o tenga evaluación negativa en dos materias como máximo, pudiendo repetir el curso en caso contrario, circunstancia que solo podrá suceder dos veces como máximo a lo largo de la etapa. Quedaban definitivamente sin efecto las evaluaciones finales para la obtención del Título, así como del título de Bachillerato, aunque se mantenía la prueba de acceso a la Universidad. El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se podía obtener cuando el alumnado alcanzase las competencias básicas y los objetivos de la etapa tras la decisión colegiada del profesorado. Asimismo, cabía obtenerlo tras la superación de la Formación Profesional Básica.

En lo que afecta al Bachillerato, se organizaba en las opciones de ciencias, humanidades y ciencias sociales y arte, con materias comunes, materias de modalidad y materias optativas. La Ley recogía las que se consideraban comunes, el Gobierno debía establecer las específicas y las Administraciones educativas las optativas.

También se introducían diversas modificaciones en la Formación Profesional. El acceso a la Formación Profesional Básica exigía tener cumplidos quince años y no superar los diecisiete, haber cursado el tercer año académico de ESO o, por excepción, haber cursado el segundo y que el equipo docente hubiera propuesto la incorporación del alumnado a un ciclo de estas características. Estas enseñanzas tenían dos años de duración y el alumnado podrá cursarlas durante un máximo de cuatro años. El Título de Formación Profesional Básica posibilitará cursar un ciclo formativo de grado medio.

Las modificaciones que afectan al Título II, que versa sobre equidad en la educación, incidían, además, sobre el reforzamiento de la escuela rural y sobre la admisión del alumnado en centros públicos y privados concertados, debiendo garantizarse el derecho a la igualdad, la libertad de elección de padres, madres y tutores y la distribución equilibrada entre los centros del alumnado con necesidades educativas especiales. En lo que respecta a la admisión del alumnado en los centros se introducen cambios en el sentido de que las características propias de un centro o su oferta educativa en ningún caso pueden suponer modificaciones de los criterios de admisión. Desaparecía asimismo la circunstancia referida a la interpretación de la organización de las enseñanzas diferenciadas por sexos.

En el Título V, que recoge los aspectos relacionados con la participación de la comunidad educativa en los centros, las modificaciones introducidas residían en el reforzamiento del papel del Consejo Escolar en los centros públicos y privados concertados, afectando también a la distribución competencial entre los órganos unipersonales y los órganos colegiados del centro. Asimismo, se modifica la regulación de los procesos de selección del director o directora de los centros, en el sentido de que al menos un tercio de los miembros de la comisión fuera del profesorado elegido por el Claustro, otro tercio elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no fueran docentes.

En lo que afecta al Título VI de la LOE, que aborda la evaluación del sistema educativo, se dispone que los resultados de las evaluaciones diagnósticas que se realicen, con independencia de su alcance estatal o autonómico, no puedan ser utilizadas para valoraciones individuales del alumnado o para establecer clasificaciones de los centros. Se regulaba que en el último curso de la Educación Primaria y de la ESO se realizase una evaluación muestral de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado, con un carácter informativo, formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y la comunidad escolar. Las evaluaciones de diagnóstico censales son también modificadas y se llevaban a cabo en segundo y cuarto curso de ESO, así como en cuarto curso de Educación Primaria. La finalidad de estas evaluaciones censales era diagnóstica y debía comprobar las destrezas en expresión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas, en relación con las competencias en comunicación lingüística y matemática.

Por último, en la parte final del Anteproyecto se incluían novedades normativas que afectaban, entre otros aspectos, a la obtención del Título de ESO en programas de Formación Profesional Básica, la adaptación de los requisitos mínimos de los centros que atiendan alumnado de cero a dos años, o el calendario de aplicación de la Ley, que debía completarse en el curso 2021-2022.

Además de lo citado anteriormente, el Anteproyecto incluía también, en su parte final, numerosas disposiciones que clarificaban la vigencia, derogación o transitoriedad de la normativa educativa. También cabe aludir al intento de ajustar convenientemente los pronunciamientos realizados por la Jurisprudencia del Tribunal Constitucional, sobre la interpretación y vigencia de determinados preceptos específicos de la Ley.

Jurisprudencia Constitucional

Seguidamente se enumeran las Sentencias del Tribunal Constitucional habidas durante el ámbito examinado, que afectaron a la ordenación del sistema educativo:

- Las Sentencias del Tribunal Constitucional que se indican afectaron al ámbito competencial en materia educativa, que conviene reseñar: Sentencia 51/2019, de 11 de abril de 2019. Recurso de inconstitucionalidad 8741-2009, interpuesto por más de cincuenta diputados del Grupo Parlamentario Popular en el Congreso en relación con diversos preceptos de la Ley del Parlamento de Cataluña 12/2009, de 10 de julio, de educación. El recurso trataba sobre el principio de igualdad, derecho a la educación y competencias sobre lengua, condiciones básicas de igualdad, administraciones públicas y educación. El tribunal declaró la nulidad parcial de los preceptos legales autonómicos relativos al currículo, Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Enseñanzas Artísticas y Deportivas, cuerpos docentes y órganos de la administración educativa de la Generalitat de Cataluña; interpretación conforme de los preceptos sobre régimen lingüístico de los centros educativos de Arán y permanencia en los puestos de trabajo docentes⁵⁶.
- Sentencia 109/2019, de 1 de octubre de 2019. Conflicto positivo de competencia planteado por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña en relación con los artículos 4 y 7 del Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Competencias sobre educación: nulidad de los preceptos reglamentarios estatales que especifican el modo de intervención de los responsables de orientación de los centros educativos en el proceso de adaptación de las pruebas de evaluación final de Educación Primaria y atribuyen a la administración del Estado la elaboración de cuestionarios de contextualización socioeconómico y cultural de los resultados obtenidos por los alumnos en dichas pruebas⁵⁷.
- Sentencia 114/2019, de 16 de octubre de 2019. Conflicto positivo de competencia 5625-2016. Planteado por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña en relación con diversos preceptos del Real Decreto

56. < BOE-A-2019-7271 >

57. < STC 14/2018 - BOE-A-2019-15676 >

310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Competencias sobre educación: nulidad de preceptos reglamentarios que atribuyen a la administración del Estado el ejercicio de funciones ejecutivas⁵⁸.

Leyes con incidencia educativa aprobadas por las Asambleas Legislativas Autonómicas durante el curso

A continuación, se enumeran las Leyes aprobadas por las Asambleas legislativas de determinadas Comunidades Autónomas, con incidencia sobre aspectos de la ordenación del sistema educativo:

- Ley 2/2019, de 21 de febrero, de aprendizaje a lo largo de la vida adulta en la Comunidad Autónoma de Aragón⁵⁹. Ley 1/2019, de 22 de febrero, por la que se modifica la Ley 1/2001, de 5 de abril, por la que se crea y regula el Consejo de Formación Profesional de Castilla-La Mancha⁶⁰.
- Ley 9/2019, de 19 de febrero, de la atención y los derechos de la infancia y la adolescencia de las Illes Balears⁶¹.
- Ley 1/2019, de 19 de febrero, de la Música de la Región de Murcia⁶².

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

Las enseñanzas que se imparten en los centros docentes del sistema son el resultado de la previa aprobación de las enseñanzas básicas, por parte del Estado, y de los distintos currículos por las Administraciones educativas, para ser concretadas y desarrolladas por parte de los centros docentes.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, modificó la regulación curricular de las enseñanzas (artículo 6 bis LOE)⁶³, implantando un sistema compartido entre la Administración del Estado y las Administraciones Autonómicas, cuya concreción ha quedado desarrollada en el anterior epígrafe B1.1. de este INFORME. El desarrollo de las enseñanzas recae también en los centros educativos, con respeto a los aspectos regulados en las enseñanzas básicas y en los currículos.

La LOE, según la reforma introducida por la LOMCE, estableció que el currículo debía estar integrado por los siguientes elementos: a. Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; b. Las competencias o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos; c. los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias; d. La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de la práctica docente como la organización del trabajo; e. Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; f. Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

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 la Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para las que no la tengan.

58. < STC 109/2019 - BOE-A-2019-16723 >

59. < BOE-A-2019-5575 >

60. < BOE-A-2019-5482 >

61. < BOE-A-2019-5578 >

62. < BOE-A-2019-7278 >

63. < BOE-A-2006-7899 >

Seguidamente se recogen la estructura fundamental de las enseñanzas y las normas de carácter básico en los distintos niveles y etapas del sistema educativo, así como las publicadas durante el curso 2018-2019, que se analiza en este INFORME.

Educación Infantil

La etapa se divide en dos ciclos, el primero hasta los tres años y el segundo ciclo desde los tres a los seis años. Ambos ciclos son voluntarios y poseen carácter educativo. El segundo ciclo es gratuito y, según determina la LOE, las Administraciones educativas deben garantizar una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertar con centros privados, en el contexto de su programación educativa, para atender las demandas de las familias. En los dos ciclos, los fines de la etapa deben perseguir progresivamente el desarrollo afectivo, el movimiento y los hábitos de control corporal, las manifestaciones de la comunicación y el lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relación social, así como el descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Igualmente, en los dos ciclos se debe facilitar que los niños y las niñas elaboren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, y adquieran autonomía personal.

Durante el curso que se examina no se produjeron modificaciones en la regulación básica de esta etapa. Se mantuvo sin cambios el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre⁶⁴, que aprobó las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de esta, habiendo sido los currículos de este ciclo desarrollados por las Administraciones educativas respectivas. En cuanto al primer ciclo de la etapa, las Administraciones educativas respectivas deben establecer los contenidos y regular los requisitos que tienen que cumplir los centros para impartir el ciclo, así como la relación numérica alumnos-profesor, las instalaciones y el número de puestos escolares, sin que concurra normativa básica reglamentaria específica de carácter estatal sobre dichos aspectos del citado primer ciclo de la Educación Infantil.

Educación Primaria

Como en la etapa anterior, la ordenación de las enseñanzas de Educación Primaria a lo largo del curso que se analiza no tuvo modificaciones, manteniéndose, por tanto, la regulación curricular básica aprobada por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero⁶⁵, en desarrollo de la LOMCE. La Educación Primaria se cursa generalmente entre los seis y los doce años y con ella se persigue facilitar los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, así como los hábitos de convivencia, de estudio y de trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Las enseñanzas de la etapa persiguen una formación que contribuya al desarrollo de la personalidad y preparar al alumnado para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

Además de la evaluación final al término del sexto curso de la etapa, que resultó modificada por el Real Decreto-Ley 5/2016⁶⁶ para transformarse en una evaluación muestral y solo con efecto de diagnóstico, en el tercer curso de esta etapa se debe realizar una evaluación individualizada a todo el alumnado, a fin de comprobar el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas, en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.

Por otra parte, en lo que afecta a la competencia básica para establecer el currículo básico de la Educación Primaria el Tribunal Constitucional dictó la Sentencia 96/2018, de 19 de septiembre de 2018⁶⁷ (Conflicto positivo de competencias 4284-2014). Planteado por el Gobierno Vasco en relación con diversos preceptos del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, considerando el adecuado ejercicio de las competencias estatales en la regulación de las asignaturas troncales y específicas, así como en la determinación de las características generales de las pruebas de la evaluación de final de etapa.

En otro aspecto, la Sentencia 51/2019, de 11 de abril de 2019⁶⁸, falló el Recurso de inconstitucionalidad 8741-2009, interpuesto por más de cincuenta diputados del Grupo Parlamentario Popular en el Congreso en relación con diversos preceptos de la Ley del Parlamento de Cataluña 12/2009, de 10 de julio, de educación, relacionado con el principio de igualdad, derecho a la educación y competencias sobre lengua, condiciones básicas de igualdad, administraciones públicas y educación, declarando la nulidad parcial de los preceptos

64. < BOE-A-2007-185 >

65. < BOE-A-2014-2222 >

66. < BOE-A-2016-11733 >

67. < BOE-A-2018-13994 >

68. < BOE-A-2019-7271 >

A
B
C
D
E

legales autonómicos relativos al currículo, Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Enseñanzas Artísticas y Deportivas, cuerpos docentes y órganos de la Administración educativa de la Generalitat de Cataluña, realizando una interpretación conforme de los preceptos sobre régimen lingüístico de los centros educativos de Arán y permanencia en los puestos de trabajo docentes.

Educación Secundaria Obligatoria

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria se compone de cuatro cursos académicos y discurre ordinariamente entre los doce y los dieciséis años del alumnado. Su propósito es que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura en sus facetas humanística, artística, científica y tecnológica, formándole para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos. La etapa busca asimismo desarrollar hábitos de estudio y trabajo e intenta preparar a los estudiantes para su incorporación a estudios posteriores y su inserción laboral. La estructura de la etapa se compone de dos ciclos, el primero de los cuales abarca los tres primeros cursos académicos y el segundo ciclo está formado por el cuarto curso. La regulación de la etapa llevada a cabo por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), organizó el cuarto curso en dos opciones: enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato y enseñanzas aplicadas para la iniciación a la formación profesional.

El Real Decreto-Ley 5/2016, de 9 de diciembre, modificó sensiblemente la normativa de la etapa, en lo que respecta a su evaluación final, suprimiendo la regulación introducida al respecto por la LOMCE, y transformando la evaluación final de la etapa en una prueba muestral, diagnóstica y sin efectos académicos. Su regulación para el curso 2018-2019 fue aprobada por la Orden EFP/196/2019, de 26 de febrero⁶⁹, que establecía que en dicho curso se debía aplicar la misma Orden ECD/65/2018, de 29 de enero, por la que se regulaba la prueba de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2017/2018 y que planteó unas pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria con unas características basadas en un carácter diagnóstico, muestral y sin efectos académicos, basada en contenidos, si bien siguió considerando vigente de forma parcial el Real Decreto 310/2016, de 9 de diciembre⁷⁰, que había regulado las pruebas finales en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que había aprobado el currículo básico de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, no se vieron alteradas a lo largo del curso 2018-2019, tras las modificaciones llevadas a cabo por el mencionado Real Decreto-Ley 5/2016.

Bachillerato

Según la regulación contenida en la LOE (artículo 36 bis), para acceder a los estudios universitarios de Grado el alumnado debe superar la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad. Dichas pruebas se realizaron en el curso 2018-2019 conforme marcaba una compleja normativa no siempre fácil de interpretar (Real Decreto 412/2014, de 6 de junio; Real Decreto 310/2016, de 29 de julio; Real Decreto-Ley 5/2016, de 9 de diciembre). Esta situación repetía la existente en las pruebas llevadas a cabo en el curso anterior, tal y como se detallaba en el Informe del pasado curso.

Para el curso 2018-2019, la Orden PCI/12/2019, de 14 de enero, determinó las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas en el curso.

La evaluación de Bachillerato se debía realizar exclusivamente al alumnado que quisiera acceder a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

Las pruebas versaban sobre las materias generales del bloque de asignaturas troncales de segundo curso de Bachillerato de la modalidad elegida para la prueba y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura.

Los estudiantes que quisieran mejorar su nota de admisión podían examinarse de, al menos, dos materias de opción del bloque de asignaturas troncales de segundo curso.

La Orden indicada anteriormente establecía las características y el diseño de las pruebas, e incluía la matriz de especificaciones, la longitud (número mínimo y máximo de preguntas), el tiempo de aplicación, la tipología de preguntas (preguntas abiertas, semiabiertas y de opción múltiple) y los cuestionarios de contexto.

69. < BOE-A-2019-2782 >

70. < BOE-A-2016-7337 >

Las matrices de especificaciones establecían la concreción de los estándares de aprendizaje evaluables asociados a cada uno de los bloques de contenidos, y estructuraban el proceso de evaluación. También se indicaba el peso o porcentaje orientativo que correspondía a cada uno de los bloques de contenidos establecidos para las materias objeto de evaluación, de entre los incluidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre⁷¹, por el que se establece el currículo básico.

Enseñanzas de Formación Profesional

Las Enseñanzas de Formación Profesional del sistema prosiguieron su desarrollo en el curso que se analiza en este INFORME. Así, en primer término, se procedió por parte del Estado a aprobar nuevas titulaciones de Formación Profesional Básica, titulaciones de grado medio y de grado superior, con los aspectos básicos del currículo respectivo. Por parte del Ministerio se llevó a cabo también la fijación del currículo de determinados títulos aplicables a su ámbito de gestión. En otro bloque de actuaciones, el Ministerio actualizó ciertos títulos anteriores, con el fin de adaptarlos a los avances técnicos y sociales de las distintas familias profesionales, utilizando, según procedía en cada caso, la vía de la aprobación mediante norma de real decreto o de orden ministerial.

Por lo que se refiere a los títulos de Formación Profesional publicados durante el curso, y a la creación de los cursos de especialización, seguidamente se detallan estos:

- Real Decreto 1448/2018, de 14 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en mantenimiento de sistemas electrónicos y aviónicos en aeronaves y se fijan los aspectos básicos del currículo⁷².
- Real Decreto 1447/2018, de 14 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en mantenimiento aeromecánico de helicópteros con motor de turbina y se fijan los aspectos básicos del currículo⁷³.
- Real Decreto 1446/2018, de 14 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en mantenimiento aeromecánico de helicópteros con motor de pistón y se fijan los aspectos básicos del currículo⁷⁴.
- Real Decreto 1445/2018, de 14 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en mantenimiento aeromecánico de aviones con motor de turbina y se fijan los aspectos básicos del currículo⁷⁵.
- Real Decreto 1444/2018, de 14 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en mantenimiento aeromecánico de aviones con motor de pistón y se fijan los aspectos básicos del currículo⁷⁶.
- Real Decreto 94/2019, de 1 de marzo, por el que se establece el Curso de especialización en audiodescripción y subtitulación y se fijan los aspectos básicos del currículo⁷⁷.
- Real Decreto 283/2019, de 22 de abril, por el que se establece el título de Técnico Superior en Química y Salud Ambiental y se fijan los aspectos básicos del currículo⁷⁸. (Corrección errores BOE nº 137 de 08/06/2019, p. 59744 a 59744).
- Real Decreto 699/2019, de 29 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Termalismo y bienestar y se fijan los aspectos básicos del currículo⁷⁹.
- Real Decreto 402/2020, de 25 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre y se fijan los aspectos básicos del currículo⁸⁰.

También se procedió a la creación y la actualización de determinadas cualificaciones profesionales de diferentes familias:

- Real Decreto 100/2019, de 1 de marzo, por el que se establecen dos cualificaciones profesionales de la familia profesional Hostelería y Turismo, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifica el Real Decreto 1700/2007, de 14 de diciembre⁸¹.

71. < BOE-A-2015-37 >

72. < BOE-A-2019-548 >

73. < BOE-A-2019-547 >

74. < BOE-A-2019-546 >

75. < BOE-A-2019-545 >

76. < BOE-A-2019-544 >

77. < BOE-A-2019-4153 >

78. < BOE-2019-6882 >

79. < BOE-A-2020-34 >

80. < BOE-A-2020-2738 >

81. < BOE-A-2019-3992 >

- Real Decreto 99/2019, de 1 de marzo, por el que se actualiza una cualificación profesional de la familia profesional Imagen y Sonido, recogida en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecida por el Real Decreto 1957/2009, de 18 de diciembre⁸².
- Real Decreto 98/2019, de 1 de marzo, por el que se establecen tres cualificaciones profesionales de la familia profesional Fabricación Mecánica, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifica el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero⁸³.
- Real Decreto 97/2019, de 1 de marzo, por el que se establecen dos cualificaciones profesionales de la familia profesional Textil, Confección y Piel, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifican determinados reales decretos de cualificaciones profesionales⁸⁴.
- Real Decreto 93/2019, 1 de marzo, por el que se establece el Curso de especialización en cultivos celulares y se fijan los aspectos básicos del currículo, y se modifica el Real Decreto 74/2018, de 19 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en montaje de estructuras e instalación de sistemas aeronáuticos y se fijan los aspectos básicos del currículo⁸⁵.
- Orden PCI/479/2019, de 12 de abril, por la que se actualizan cualificaciones profesionales de la familia profesional Informática y Comunicaciones, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, el Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre, y el Real Decreto 1201/2007, de 14 de septiembre⁸⁶.
- Orden PCI/478/2019, de 12 de abril, por la que se actualizan cualificaciones profesionales de la familia profesional Agraria, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por el Real Decreto 108/2008, de 1 de febrero, por el que se complementa el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, mediante el establecimiento de ocho cualificaciones profesionales de la familia profesional agraria⁸⁷.
- Orden PCI/477/2019, de 12 de abril, por la que se actualizan cualificaciones profesionales de la familia profesional imagen y sonido, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por el Real Decreto 1957/2009, de 18 de diciembre, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de nueve cualificaciones profesionales de la familia profesional imagen y sonido⁸⁸.
- Orden PCI/694/2019, de 18 de junio, por la que se actualizan, de acuerdo con el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, determinadas cualificaciones profesionales de la familia profesional Industrias Extractivas, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por el Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre, por el que se establecen nuevas cualificaciones profesionales, que se incluyen en el Catálogo Nacional de ualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos, que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional, y se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las establecidas por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero⁸⁹.
- Orden PCI/693/2019, de 18 de junio, por la que se actualizan, de acuerdo con el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, determinadas cualificaciones profesionales de la familia profesional Agraria, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por Real Decreto 1228/2006, de 27 de octubre; Real Decreto 665/2007, de 25 de mayo; Real Decreto 108/2008, de 1 de febrero; Real Decreto 1179/2008, de 11 de julio; Real Decreto 715/2010, de 28 de mayo y Real Decreto 563/2011, de 20 de abril⁹⁰.
- Orden PCI/756/2019, de 9 de julio, por la que se actualizan, de acuerdo con el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, determinadas cualificaciones profesionales de la familia profesional Química, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero; el Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre; el Real Decreto 1228/2006, de 27 de oc-

82. < BOE-A-2019-399 >

83. < BOE-A-2019-3990 >

84. < BOE-A-2019-3989 >

85. < BOE-A-2019-4152 >

86. < BOE-A-2019-6276 >

87. < BOE-A-2019-6275 >

88. < BOE-A-2019-6274 >

89. < BOE-A-2019-9551 >

90. < BOE-A-2019-9550 >

tubre; el Real Decreto 730/2007, de 8 de junio; el Real Decreto 143/2011, de 4 de febrero; y el Real Decreto 1788/2011, de 16 de diciembre⁹¹.

- Orden PCI/797/2019, de 18 de julio, por la que se actualizan cualificaciones profesionales de la familia profesional Imagen y Sonido, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, y el Real Decreto 1228/2006, de 27 de octubre⁹².
- Orden PCI/873/2019, de 2 de agosto, por la que se actualizan cualificaciones profesionales de la familia profesional Artes Gráficas, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por el Real Decreto 1955/2009, de 18 de diciembre⁹³.
- Orden PCI/932/2019, de 30 de agosto, por la que se actualizan, de acuerdo con el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, cualificaciones profesionales de la Familia Profesional Marítimo Pesquera, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, establecidas por el Real Decreto 1228/2006, de 27 de octubre⁹⁴.

Aunque el extremo siguiente no se inserta en la Formación Profesional del sistema educativo, cabe mencionar la Orden TMS/368/2019, de 28 de marzo, que desarrolla el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral, en relación con la oferta formativa de las administraciones competentes y su financiación, estableciéndose las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación⁹⁵.

Asimismo, se debe mencionar la Orden TMS/369/2019, de 28 de marzo, por la que se reguló el Registro Estatal de Entidades de Formación del sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral, así como los procesos comunes de acreditación e inscripción de las entidades de formación para impartir especialidades formativas incluidas en el Catálogo de Especialidades Formativas⁹⁶.

Por lo que respecta a la equivalencia genérica al título de Técnico, la Orden EFP/1241/2019, de 19 de diciembre⁹⁷, estableció la equivalencia genérica del empleo de Policía de las Comunidades Autónomas y de los Cuerpos de Policía Local al título de Técnico correspondiente a la formación profesional del sistema educativo. Esta equivalencia tiene efectos académicos y de acceso al empleo público y privado y aquellos otros que pudieran corresponder con la legislación vigente.

Además de la obtención del nombramiento como funcionario de carrera, de Policía de las Comunidades Autónomas o de los Cuerpos de Policía Local, tras la superación de todas las fases del proceso de selección, se requería estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o equivalente a efectos académicos y haber superado el curso de formación de un mínimo de 1.100 horas, impartido por el organismo competente de cada Comunidad Autónoma, así como de un periodo de prácticas cuya duración mínima era de 600 horas.

La tramitación de la equivalencia genérica del título de Técnico de Formación Profesional se realizará por el organismo competente de cada Comunidad Autónoma, que será el encargado de recibir y revisar la documentación, dando posteriormente traslado al Ministerio de Educación y Formación Profesional para su validación.

Enseñanzas de Idiomas de Régimen Especial

En el ámbito temporal del curso, fue aprobado con carácter básico el Real Decreto 1/2019, de 11 de enero⁹⁸, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las Enseñanzas de Idiomas de Régimen Especial.

Este Decreto establece que corresponde al profesorado de las escuelas oficiales de idioma el proceso de administración de pruebas y su desarrollo, según las directrices que aseguren la validez y la fiabilidad de dicho proceso, así como la igualdad de condiciones de todos los candidatos a certificación.

91. < BOE-A-2019-10360 >

92. < BOE-A-2019-10917 >

93. < BOE-A-2019-11716 >

94. < BOE-A-2019-13048 >

95. < BOE-A-2019-4715 >

96. < BOE-A-2019-4716 >

97. < BOE-A-2019-18396 >

98. < BOE-A-2019-317 >

Enseñanzas de Música: especialidades de «Asturianada» y «Timple»

Por el Real Decreto 92/2019, de 1 de marzo, se creó la especialidad de «Asturianada» en las enseñanzas profesionales de Música y se estableció los aspectos básicos del currículo de esta especialidad⁹⁹.

A iniciativa de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, este Real Decreto amplía la relación de especialidades vocales de las enseñanzas profesionales de Música con la inclusión de la especialidad de «Asturianada», también denominada «Tonada» y «Canción asturiana».

Con la creación de esta especialidad se pretende recoger en el ámbito de enseñanza musical reglada un espacio que permita la enseñanza, el estudio, la investigación, la protección y la difusión del canto autóctono asturiano por excelencia, como elemento de identidad y como uno de los componentes vivos del patrimonio musical de tradición oral.

Por otra parte, el Real Decreto 300/2019, de 26 de abril, creó la especialidad de Timple en las enseñanzas profesionales de música y estableció los aspectos básicos del currículo de esta especialidad, y se modificó el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, en el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, añadiendo la nueva especialidad¹⁰⁰.

Esta norma consideraba que la creación de la especialidad de Timple y su inclusión en el marco de la enseñanza reglada constituía una necesidad por la presencia de este instrumento en la música autóctona de la Comunidad Canaria, tanto de corte tradicional como en los estilos de la música actual, reconociéndose el Timple como un elemento de identidad de la música canaria.

Enseñanzas Deportivas

En el ámbito del curso, se aprobaron o publicaron las Enseñanzas Deportivas que se indican a continuación:

- Real Decreto 701/2019, de 29 de noviembre, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo Superior en Alta Montaña y Técnico Deportivo Superior en Escalada y se fijan sus currículos básicos y los requisitos de acceso¹⁰¹.
- Real Decreto 702/2019, de 29 de noviembre, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo en Barrancos, Técnico Deportivo en Escalada y Técnico Deportivo en Media Montaña y se fijan sus currículos básicos y los requisitos de acceso¹⁰².

Por su parte, la Resolución de 13 de marzo de 2019, de la Presidencia del Consejo Superior de Deportes, por la que se establece el coeficiente de presencialidad, la matrícula de los módulos específicos y del curso completo del ciclo de grado superior de Enseñanzas Deportivas en Salvamento y Socorrismo para realizar en 2019 y 2020¹⁰³.

Las administraciones públicas de las Illes Balears tienen que adoptar las medidas necesarias para desarrollar una cultura participativa en el conjunto de la sociedad balear, y velar para que los principios básicos de esta ley sean respetados en sus actuaciones.

Las medidas de fomento podrán ser, entre otras, las siguientes:

- Programas de formación para la participación ciudadana.
- Programas de formación para el personal al servicio de las administraciones públicas.
- Medidas de participación de la infancia a través de la instauración de órganos de participación integrados por niños y niñas.
- Medidas de fomento en los centros educativos.
- Medidas de sensibilización y difusión, especialmente entre jóvenes, personas de la tercera edad y personas en situación de vulnerabilidad, tanto respecto a procesos participativos concretos como al derecho de participación desde su vertiente de democracia participativa.

99. <BOE-A-2019-4151 >

100. <BOE-A-2019-7347 >

101. <BOE-A-2020-343 >

102. <BOE-A-2020-344 >

103. <BOE-A-2019-4069 >

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

La Constitución Española, en su artículo 149.1.30^a, 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, de acuerdo con los modelos y denominaciones que se determinan en el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre¹⁰⁴, sobre expedición de títulos de las enseñanzas de la LOE. Los títulos 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 efectos de la convalidación de estudios parciales son, con carácter general, únicamente académicos, pues permite continuar estudios dentro del sistema educativo español. Dichos estudios podrán culminar, en su caso, con la obtención del correspondiente título español una vez superado el plan de estudios que sea de aplicación. Este título español tendrá la plenitud de efectos que le correspondan, sin distinción alguna.

Los alumnos y alumnas 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. No obstante, desde el 1 de enero de 2009 las Comunidades Autónomas de Galicia y de Cataluña, así como la Comunidad Autónoma del País Vasco, desde el 1 de julio de 2011, han asumido dicha competencia dentro de sus respectivos ámbitos territoriales.

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, respecto de todas las solicitudes en las que el domicilio indicado por el interesado esté dentro de su ámbito territorial.
- Las Consejerías de Educación de las Embajadas de España en el extranjero, respecto de todas las solicitudes presentadas en su ámbito.
- En los demás casos, la Subdirección General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Cuando se carece de las tablas de equivalencia antes referidas, la tramitación y propuesta de resolución se efectúa por parte de la Subdirección General de Ordenación Académica, dependiente de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, siempre que se trate de estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como de Enseñanzas Artísticas y Deportivas, y a la Subdirección General de Ordenación e Innovación de la Formación Profesional, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional, cuando se trate de enseñanzas de Formación Profesional.

104. < BOE-A-2009-20651 >

Las propuestas de resolución se adoptan teniendo en cuenta las tablas de equivalencias de estudios aprobadas por el Ministerio. En el caso de que no existan tablas, se tienen en cuenta los siguientes principios: contenido y duración de los estudios extranjeros de que se trate; precedentes administrativos aplicables al caso; situación de reciprocidad manifestada en el trato otorgado a los títulos y estudios españoles en el país en cuyo sistema educativo se realizaron los estudios cuya convalidación u homologación se solicita.

La resolución de los expedientes se lleva a cabo por Orden del titular del Ministerio y las credenciales se expiden por las respectivas Subdirecciones. La falta de resolución en plazo de los expedientes de homologación tiene efectos desestimatorios, de acuerdo con la disposición adicional 29ª de la Ley 14/2000, de 29 de diciembre, de Medidas fiscales, administrativas y del orden social. Seguidamente se enumera la normativa aplicable con carácter general a los expedientes tramitados en la materia.

Normativa aplicable

- Real Decreto 104/1988, de 29 de enero¹⁰⁵, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria (BOE de 17 de febrero).
- Orden de 14 de marzo de 1988 para la aplicación de lo dispuesto en el Real Decreto 104/1988, de 29 de enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria (BOE del 17)¹⁰⁶.
- Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, sobre régimen de centros docentes extranjeros en España (BOE de 23 de junio)¹⁰⁷.
- Orden de 30 de abril de 1996¹⁰⁸, por la que se adecúan a la nueva ordenación educativa determinados criterios en materia de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de niveles no universitarios y se fija el régimen de equivalencias con los correspondientes españoles (BOE de 8 de mayo).
- Orden ECD/3305/2002, de 16 de diciembre¹⁰⁹, por la que se modifican las de 14 de marzo de 1988 y 30 de abril de 1996 para la aplicación de lo dispuesto en el Real Decreto 104/1988, de 29 de enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria (BOE del 28).
- Lo dispuesto en los Tratados o Convenios internacionales en los que España forma parte.
- Las tablas de equivalencia aprobadas por Orden del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Resolución de 23 de marzo de 2018¹¹⁰, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se establecen las instrucciones para el cálculo de la calificación final que debe figurar en las credenciales de convalidación por 1.º de Bachillerato y de homologación de títulos extranjeros al título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria y al de Bachiller español (BOE 2 de abril).

Expedientes tramitados en 2019

En 2019 las solicitudes presentadas de homologación de títulos y certificados y de convalidación de estudios fueron 60.217. Los expedientes resueltos en dicho año, con independencia del año de iniciación, fueron 52.818 de los que 49.210 resultaron favorables, 1.039 desfavorables, 23 tuvieron otras resoluciones expresas (caducidad, renuncia, desistimiento) y 2.546 tuvieron otras formas de terminación.

Las Resoluciones favorables habidas en 2019, según el tipo de estudios, fueron enseñanzas de ESO y Bachillerato en el 98,6 %, enseñanzas de Formación Profesional el 1,1 %, Enseñanzas Artísticas el 0,4 % y Enseñanzas Deportivas el 0,02 %.

Según las áreas geográficas de procedencia de los expedientes con resolución favorable, el continente de América supuso el 66,5% del total, Europa el 24,3 %, África el 7,1 %, Asia el 2,0 % y Oceanía el 0,1 % (ver **figura B2.1**). Entre las resoluciones favorables, según los países de origen, destacan los siguientes: Venezuela (7.125), EE.UU (4.119), Colombia (4.171), Ecuador (3.236), Perú (3.283), Reino Unido (2.751), Marruecos (3.206), Rumanía (2.151), Argentina (1.955), Francia (1.656), República Dominicana (872), Irlanda (1.130), Bolivia (1.170), Canadá (893), Brasil (1.010), Guinea Ecuatorial (368), Italia (657), Alemania (666) y México (608), entre otros.

105. < BOE-A-1988-3987 >

106. < BOE-A-1988-6938 >

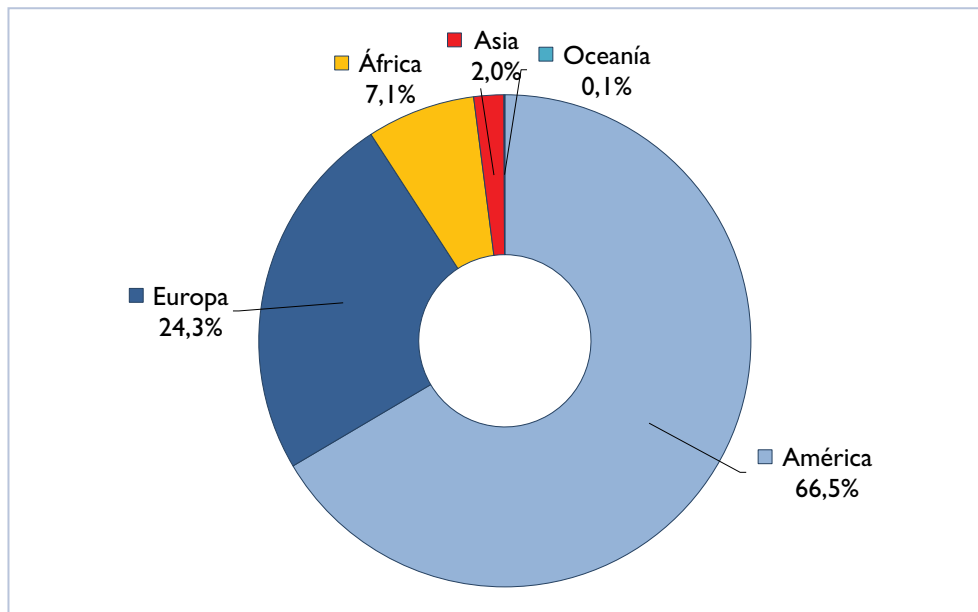
107. < BOE-A-1993-16128 >

108. < BOE-A-1996-10210 >

109. < BOE-A-2002-25289 >

110. < BOE-A-2018-4480 >

Figura B2.1
Distribución de las resoluciones favorables de expedientes de homologación de títulos o convalidaciones de estudios por área geográfica. Año 2019

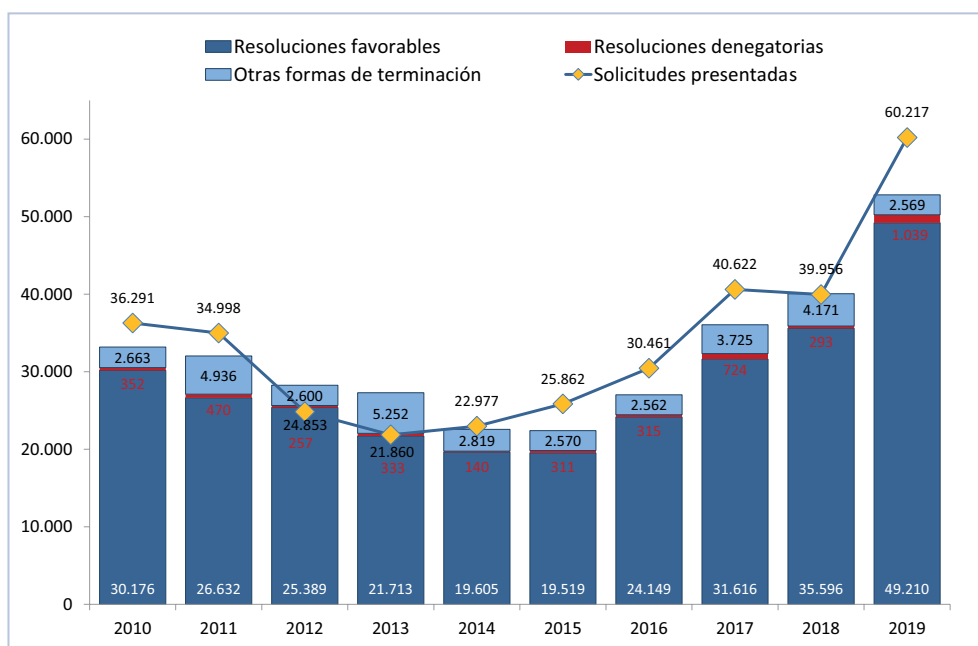


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b201.xlsx> >

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

La evolución del número de solicitudes presentadas y del número de expedientes resueltos, en el periodo 2010-2019, queda reflejada en la **figura B2.2**. Destaca la tendencia a la baja en el número de solicitudes entre 2010 (36.291) y 2013 (21.860), para luego experimentar un crecimiento que fue considerable entre 2016

Figura B2.2
Evolución del número de solicitudes presentadas y de expedientes resueltos de homologación de títulos o convalidaciones de estudios. Años 2010-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b202.xlsx> >

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

(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. Las resoluciones denegatorias variaron 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, que señala asimismo que todos los ciudadanos tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. Por dicha razón, en los diferentes niveles y etapas de las Enseñanzas de Régimen General del sistema educativo la lengua y literatura castellana posee una presencia relevante, tanto al tener un carácter vehicular del proceso de enseñanza y aprendizaje en la mayor parte de los modelos lingüísticos, como al ser una materia común de carácter fundamental y troncal, que el alumnado debe dominar en sus distintos grados, de forma oral y escrita al término de sus estudios.

Junto con el castellano, las lenguas propias de las Comunidades Autónomas son también cooficiales en el 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 son impartidas 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 gozará de protección. Se promoverá su uso, su difusión en los medios de comunicación y su enseñanza, respetando en todo caso las variantes locales y la voluntariedad en su aprendizaje.

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, impartiendo-se 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 este se imparten algunas materias y asignaturas en lengua castellanas 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. Además, tanto la lengua y literatura castellanas como la lengua y literatura autonómicas se encuentran en el currículo académico de las Enseñanzas de Régimen General impartidas en la Comunidad. Sigue este modelo lingüístico la Comunidad de Galicia.

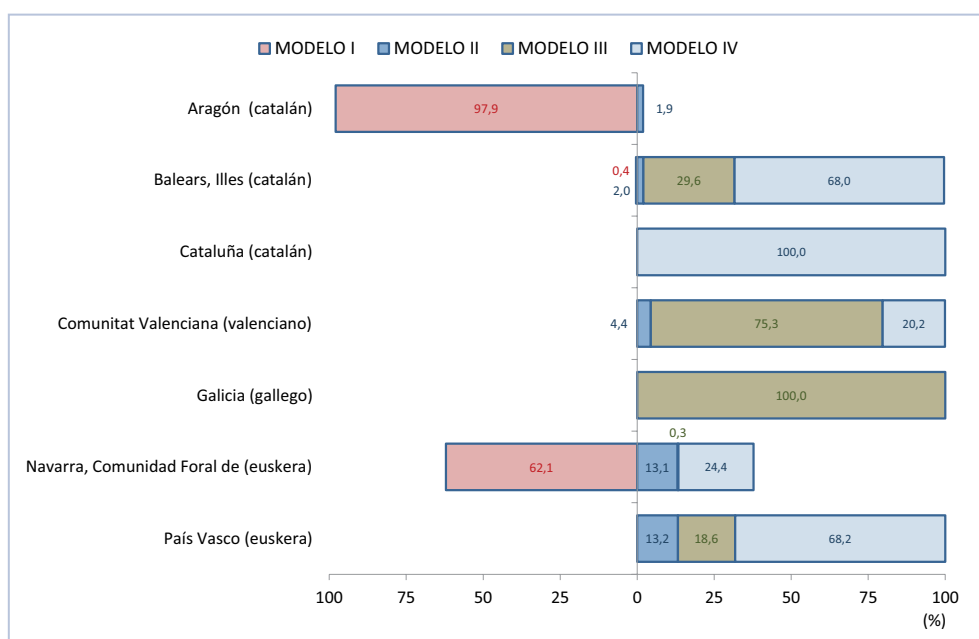
El Modelo IV es aquel en el que las enseñanzas se imparten en una lengua cooficial distinta del castellano. En el currículo académico de este modelo lingüístico las materias y asignaturas de lengua y literatura castellana, así como de lengua y literatura de la lengua propia autonómica, son materias troncales y fundamentales del currículo académico. 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 %).

La **figura B2.3** muestra los porcentajes de alumnado que utilizan cada uno de los diferentes modelos lingüísticos.

En la **figura B2.4** se reflejan los datos correspondientes a los niveles de Educación Infantil y de Educación Primaria, en la **figura B2.5** los datos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, y los de Formación Profesional en la **figura B2.6**.

Figura B2.3
Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según los modelos lingüísticos en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2018-2019

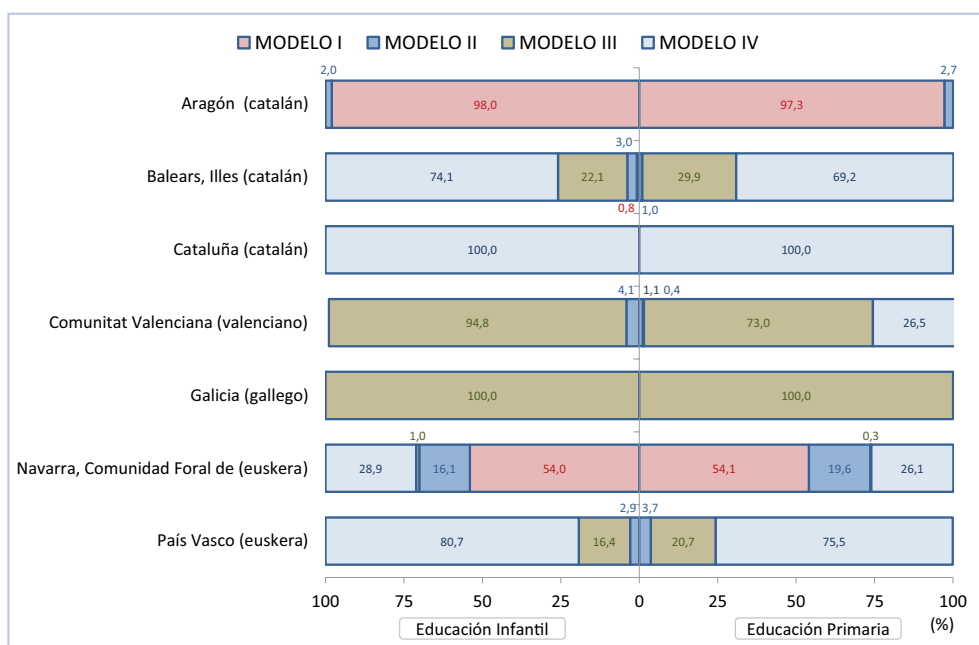


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b203.xlsx> >

Nota: Para Cataluña y Galicia los datos no son estadísticos, sino que están basados en las respectivas normativas lingüísticas autonómicas.

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

Figura B2.4
Distribución porcentual del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2018-2019

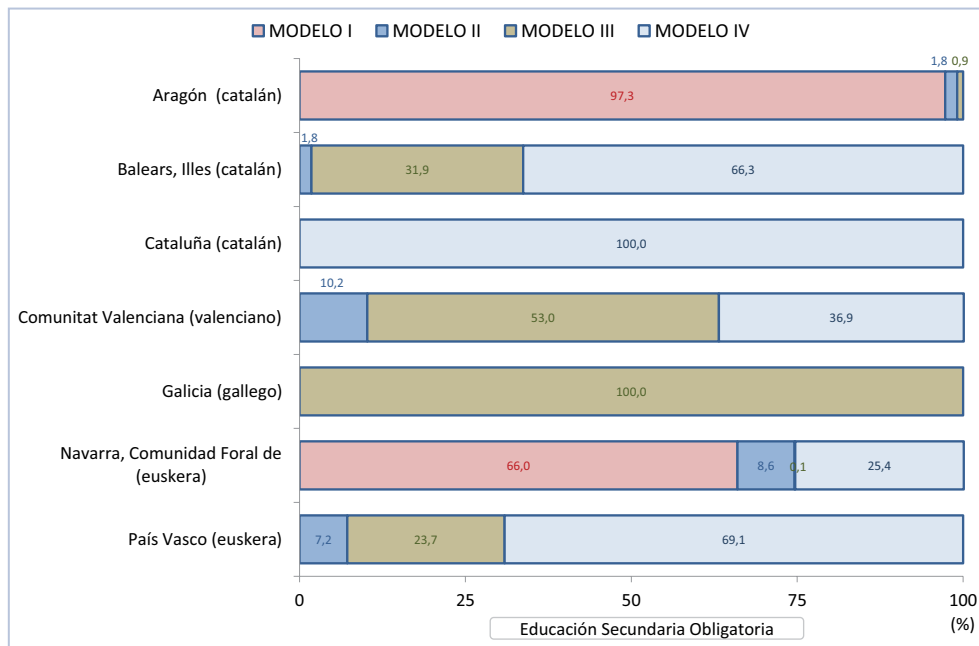


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b204.xlsx> >

Nota: Para Cataluña y Galicia los datos no son estadísticos, sino que están basados en las respectivas normativas lingüísticas autonómicas.

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

Figura B2.5
Distribución porcentual del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2018-2019

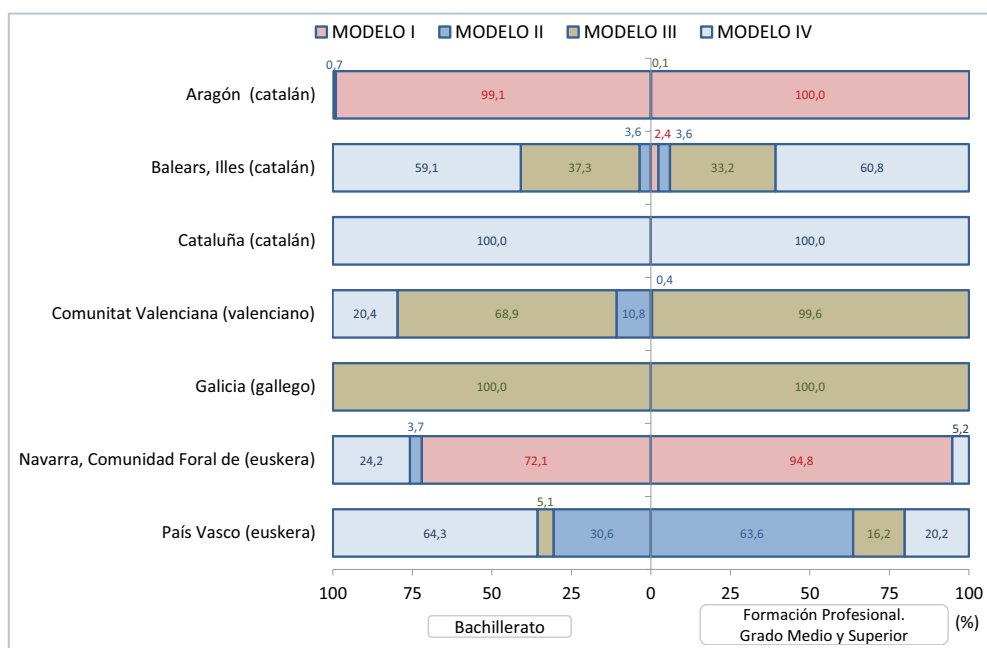


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b205.xlsx> >

Nota: Para Cataluña y Galicia los datos no son estadísticos sino, que están basados en las respectivas normativas lingüísticas autonómicas.

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

Figura B2.6
Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b206.xlsx> >

Nota: Para Cataluña y Galicia los datos no son estadísticos sino, que están basados en las respectivas normativas lingüísticas autonómicas.

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

B3. La participación de la comunidad educativa

La Constitución Española¹¹¹, en el artículo 27, declara la educación como derecho fundamental de todos y apela a la participación. A este respecto, establece que «los poderes públicos garantizan 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 intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca».

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (artículo 29)¹¹², reguladora del Derecho a la Educación (LODE) establece 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. Más adelante determina el carácter del Consejo Escolar del Estado y respecto al Consejo Escolar de los centros regula su composición y atribuciones, así como aspectos generales de su funcionamiento. Asimismo estipula que «los poderes públicos, en el ejercicio de sus respectivas competencias, puedan constituir otros Consejos Escolares de ámbitos territoriales así como dictar las disposiciones necesarias para su organización y funcionamiento» (artículo 35).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo¹¹³, de Educación (LOE) introduce en los principios inspiradores de la educación «La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes» (artículo 1.j). En el artículo 118 incluye el principio general de la participación en el funcionamiento y gobierno de los centros y, en el artículo 119, especifica que «las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar» y establece sus competencias y el modo en que se determinará su composición.

B3.1. La participación de las familias

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) reconoce los derechos de los padres y madres en relación con la educación de sus hijos o pupilos y la garantía de la libertad de asociación de los padres de alumnos en el ámbito educativo. Contempla la participación de los padres a través del Consejo Escolar del Estado y su intervención en el control y gestión de los centros públicos y privados concertados a través del Consejo Escolar del centro.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) 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 y asesoramiento sobre su progreso académico.

El su artículo 119.4 especifica que los padres pueden participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones y que las Administraciones educativas deben favorecer la información y la formación dirigida a ellos. En el artículo 118.4, sobre participación, autonomía y gobierno de los centros, se incluye como principio general que las Administraciones educativas adopten medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela a fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos.

Esta misma Ley regula la composición y las competencias del Consejo Escolar de los centros (artículo 26). Por lo que respecta a las competencias, especifica que las familias tienen el cometido de conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas (artículo 127.f)¹¹⁴.

111. <BOE-A-1978-31229 >

112. <BOE-A-1985-12978 >

113. <BOE-A-2006-7899 >

114. Para más información ver <INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 298.

B3.2. La participación del alumnado

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (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 (artículos 6 y 8).

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» y enumera las finalidades de las asociaciones. Al igual que respecto a los padres, la Ley regula que los alumnos participen en la programación general de la enseñanza a través de órganos colegiados, el Consejo Escolar del Estado y los Consejos Escolares de ámbitos territoriales.

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» (artículo 2.k). 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.

En la Disposición final primera 3.4.º b) y e) de la LOE, se realiza una modificación de la LODE en relación con los derechos y deberes de los alumnos, en la que queda recogido su derecho «a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes», así como los deberes de «participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias» y de «participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado».¹¹⁵

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 (artículo 26) y las competencias del Consejo Escolar de los centros públicos (artículo 127) y de los centros concertados (artículo 57)¹¹⁶.

Otros órganos de participación

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

- El Claustro del profesorado, presidido por el director e integrado por todos los profesores, es el órgano propio de participación del profesorado en el gobierno del centro. Le corresponden las competencias pedagógicas y didácticas, además de la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir e informar sobre todos los aspectos educativos del centro.
- Diversos órganos de coordinación docente (generalmente denominadas Comisiones de Coordinación Pedagógica) que promueven el trabajo en equipo del profesorado, y cuya denominación y composición varía según el nivel educativo, el tipo de centro y la normativa específica de las Comunidades Autónomas.
- 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.

115. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 299.

116. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 300.

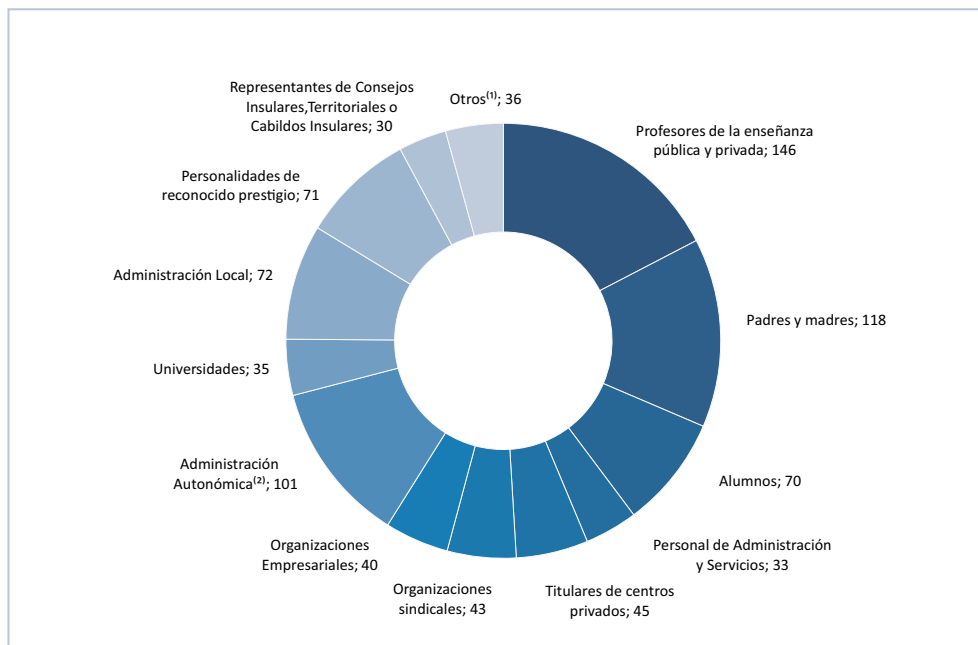
B3.4. Los Consejos Escolares Autonómicos y otros Consejos de ámbito territorial

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. Como se puede apreciar en la **figura B3.1** sobre la distribución del conjunto de consejeros de los Consejos Escolares Autonómicos, el 17,4 % de los miembros corresponde a representantes del profesorado, el 14 % a los de padres y madres y el 8,3 % al alumnado. El siguiente grupo en proporción de representación es el correspondiente a las Administraciones, tanto autonómicas como locales (12,0 % y 8,6 %, respectivamente), que conjuntamente suponen el 20,6 % de los miembros de los consejos. Seguidamente, con un 8,5 %, está el grupo de personalidades de reconocido prestigio en el ámbito de la educación. Así, el total del grupo de representantes indicados –profesorado, padres y madres, alumnado, Administraciones y personalidades nombradas por las Administraciones– supone el 68,8 % de los miembros de los Consejos Escolares Autonómicos y el porcentaje restante está integrado por representantes de organizaciones empresariales, organizaciones sindicales, universidades y de otras entidades profesionales, asistenciales, culturales y, en algunos casos, por representantes de las Asambleas Legislativas Autonómicas o de Consejos Escolares Comarcales.

En Ceuta y Melilla se crearon, en el año 2009, los foros de la educación (Orden EDU/1499/2009, de 4 de junio¹¹⁷ y Orden EDU/1500/2009, de 4 de junio¹¹⁸) 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.

117. < BOE-A-2009-9624 >

118. < BOE-A-2009-9625 >

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. Al carecer de funciones bien definidas en la normativa educativa presentan perfiles muy diversos en cada municipio, con respecto a su composición y funcionamiento. En líneas generales, estos consejos están integrados por representantes de la comunidad educativa y de los grupos sociales del municipio (docentes, estudiantes, padres y madres del alumnado –normalmente a través de sus asociaciones o federaciones–, directores de centros públicos y privados, asociaciones de vecinos, organizaciones sindicales, Administración educativa, área municipal de educación y personal de administración y servicios). Los Consejos Escolares Municipales están presididos por el alcalde o el concejal en quien delegue.

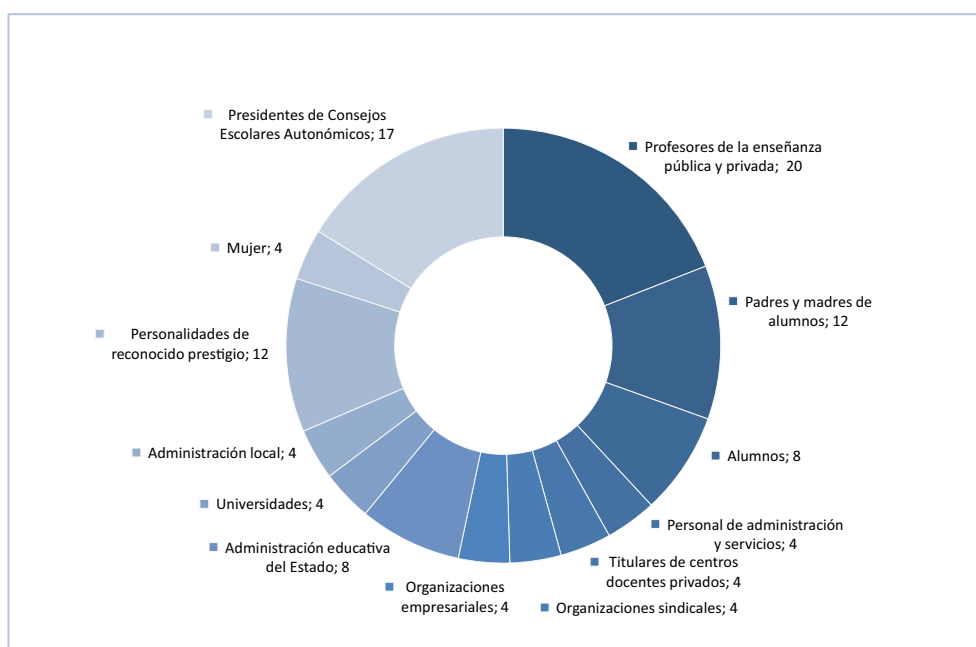
Por otra parte, como ya se ha indicado, en algunas Comunidades Autónomas existen Consejos Escolares Comarcales y de Distrito que tienen representación en el correspondiente Consejo Escolar autonómico.

B3.5. El Consejo Escolar del Estado

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, por la que se crea el Consejo Escolar del Estado, determina que 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 (artículo 30). Enumera los sectores representados por sus miembros (artículo 31) 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 entonces denominado 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 junio¹¹⁹, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado, desarrolla lo previsto en la LODE y establece la composición del Consejo (**figura B3.2** y **tabla B3.1**), sus competencias y su funcionamiento, tal y como se detalla a continuación.

Figura B3.2
Distribución de los consejeros del Consejo Escolar del Estado por sector al que representan



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b302.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia.

119. < BOE-A-2007-11589 >

Tabla B3.1
Composición del Consejo Escolar del Estado

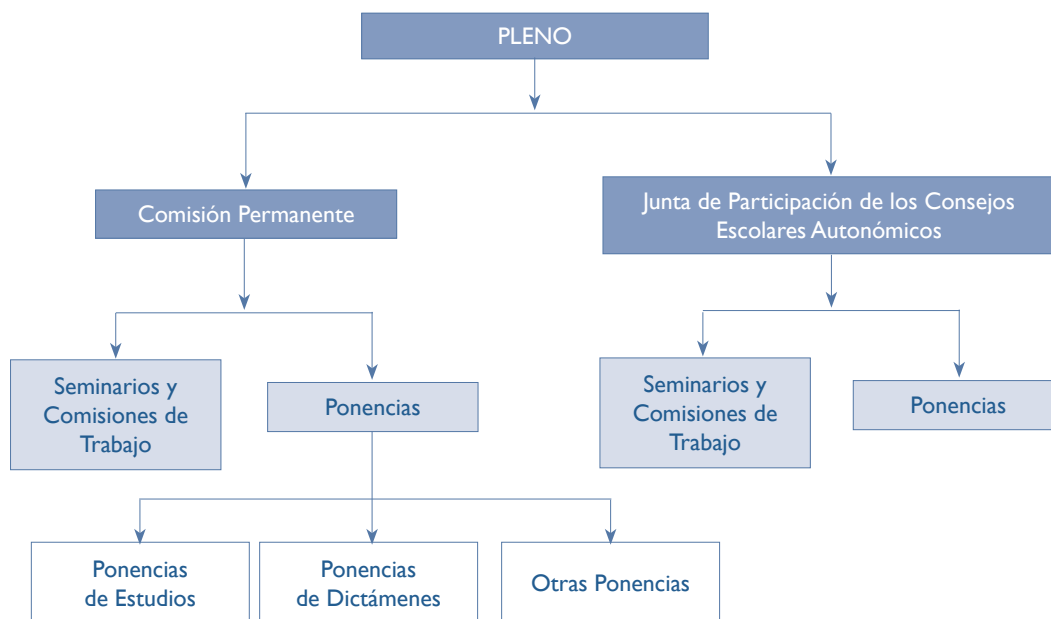
		Nombramiento	
Presidente		Consejo de Ministros a propuesta del Ministro de Educación y Formación Profesional	
Vicepresidente		Ministro de Educación y Formación Profesional oído el Pleno	
Secretario General ¹		Ministro de Educación y Formación Profesional	
Número de consejeros	Sector al que representan	Nombramiento	Componentes
20	Profesorado	Ministro de Educación y Formación Profesional a propuesta de las organizaciones sindicales del profesorado más representativas.	(ANPE) Asociación Nacional del Profesorado Estatal-Sindicato Independiente; (CSICSIF) Central Sindical Independiente y de Funcionarios; (FECC.OO) Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras; (FETEUGT) Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores; (STESI) Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza-Intersindical; (FSIE) Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza; (USO) Unión Sindical Obrera-Federación de Enseñanza.
12	Padres y madres de alumnos	Ministro, a propuesta de las confederaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos, con mayor representatividad.	(CEAPA) Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CONCAPA) Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos.
8	Alumnado	Ministro, a propuesta de las confederaciones de asociaciones de alumnos, con mayor representatividad.	(CANAE) Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes; (FAEST) Federación de Asociaciones de Estudiantes; (SE) Sindicato de Estudiantes; (UDE) Unión Democrática de Estudiantes.
4	Personal de administración y servicios de centros	Ministro, a propuesta de sus organizaciones sindicales más representativas.	(FECCOO) Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras; (FETEUGT) Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores.
4	Titulares de centros docentes privados	Ministro, a propuesta de las organizaciones de titulares y empresariales de la enseñanza que ostenten el carácter de más representativas.	(ACADE) Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza; (CECE) Confederación Española de Centros de Enseñanza; (EyG) Confederación de Centros «Educación y Gestión»; (FERE-CECA) Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Centros Católicos.
4	Organizaciones sindicales	Ministro, a propuesta de las organizaciones sindicales más representativas.	(CCOO) Confederación Sindical de Comisión Obreras; (CIG) Confederación Intersindical Galega; (ELA/STV) Confederación Sindical Euzko Languillen Alkartasuna/Solidaridad de Trabajadores Vascos; (UGT) Unión General de Trabajadores.
4	Organizaciones empresariales	Ministro, a propuesta de las organizaciones empresariales que, de acuerdo con la vigente legislación laboral, sean más representativas.	(CEOE) Confederación Española de Organizaciones Empresariales; (CEPYME) Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa.
8	Administración educativa del Estado	Ministro de Educación y Formación Profesional.	
4	Representantes de las entidades locales	Ministro de Educación y Formación Profesional.	(FEMP) Federación Española de Municipios y Provincias.
4	Universidades	Ministro, (2) a propuesta de la Conferencia General de Política Universitaria y (2) a propuesta del Consejo de Universidades.	Los propuestos por la CGPU fueron representantes de los Gobiernos autonómicos de Aragón y La Rioja; y los propuestos por el CU fueron representantes de la UNED y de la Universidad Pública de Navarra.
12	Personalidades de reconocido prestigio ²	Ministro de Educación y Formación Profesional.	Personalidades destacadas en el campo de la educación, de la renovación pedagógica, de las instituciones y de organizaciones confesionales y laicas de mayor tradición y dedicación a la enseñanza.
4	Mujer	Ministro, a propuesta de organizaciones de mujeres, del Instituto de la Mujer y del Ministerio responsable de los Asuntos Sociales entre personalidades de reconocido prestigio en la lucha para la erradicación de la violencia de género.	Representantes de ámbitos institucionales y de la sociedad civil concernidos en el tema de la mujer.
17	Presidentes de Consejos Escolares Autonómicos	Ministro, a propuesta de los Consejeros de Educación de las respectivas Administraciones autonómicas.	

1. El secretario general asiste con voz, pero sin voto, a las sesiones de los órganos del Consejo (Pleno, Comisión Permanente, Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos y Ponencias), siendo asimismo el jefe del personal técnico, y de los servicios del Consejo, bajo la autoridad del presidente.

2. Uno de los consejeros designados en este grupo pertenece a las organizaciones representativas de personas con discapacidad y de sus familias.

Fuente: Elaboración propia.

Figura B3.3
Estructura funcional del Consejo Escolar del Estado



Fuente: Elaboración propia.

El Consejo Escolar del Estado funciona en Pleno, en Comisión Permanente, en Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos y en Ponencias (artículo 11).

Lo establecido en el Real Decreto 694/2007 se concreta en la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre¹²⁰, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento. La estructura funcional de los diferentes órganos colegiados que configuran el Consejo Escolar del Estado se muestra en la **figura B3.3**¹²¹.

A continuación se describen las principales actuaciones realizadas por el Consejo Escolar del Estado a lo largo del curso 2018-2019.

Las tareas del Pleno

De acuerdo con el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado, corresponde al Pleno, entre otras de sus competencias, aprobar el informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo, función que se desarrolla en la segunda mitad del curso académico con la implicación de la Ponencia de Estudios y, en especial, de la Comisión Permanente.

Como es preceptivo, en el curso 2018-2019 se elaboró el INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO, relativo al curso anterior, cuyo contenido se desarrolló desde el siguiente enfoque:

- Aproximarse, en cuanto a estilo, formato y contenido, a los informes internacionales integrando, no obstante, las orientaciones prescriptivas que recoge a este respecto el Reglamento del Consejo.
- Adoptar un enfoque sistémico que incluya contexto, datos de entrada, procesos, resultados.
- Establecer una clara distinción entre la parte descriptiva –capítulos A, B, C, D y E– y la parte valorativa/propositiva, concentrada en el capítulo F de propuestas de mejora. Cada una de tales propuestas se articulan en dos elementos bien definidos: unos considerandos y las correspondientes recomendaciones.
- Basar la parte descriptiva en indicadores reconocidos internacionalmente.
- Abordar, de un modo sistemático, la comparación interna del sistema educativo español, es decir, entre cada una de sus Comunidades y Ciudades Autónomas, así como la comparación externa con los países de la Unión Europea; y realizar el análisis de la evolución, en amplios periodos, de los ámbitos nacional y europeo.

120. < BOE-A-2008-20394 >

121. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 302.

- Acompañando a la edición del INFORME 2019 se publicó DATOS Y PRINCIPALES INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. RESUMEN DEL INFORME 2019, con el propósito de dar una visión más accesible del contenido global.

La publicación de una versión en formato PDF y de otra electrónica están accesibles a través de internet¹²². Además, está disponible la edición en papel en la fórmula de «impresión bajo demanda».

Las 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» (artículo 15 del Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado – BOE del 13 de junio de 2007). 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. Desde el año 2012, en aplicación del principio de transparencia, los dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado se pueden consultar en la página web de este Consejo¹²³. Como puede apreciarse en la **tabla B3.2**, durante el curso 2018-2019 el Consejo Escolar del Estado emitió 30 dictámenes, 12 referidos a reales decretos y 16 a órdenes ministeriales.

Tabla B3.2
Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2018-2019

Denominación del Proyecto	Dictaminado
Proyecto de orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al Título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño en Reproducciones artísticas en Madera.	Comisión Permanente 11-09-2018
Orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al Título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño en Asistencia al Producto Gráfico Impreso.	Comisión Permanente 11-09-2018
Anteproyecto de Ley de Mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria.	Pleno 02-10-2018
Proyecto de real decreto por el que se establece una cualificación profesional y se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de la Familia Profesional Química, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifican el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, y Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre.	Comisión Permanente 09-10-2018
Proyecto de real decreto por el que se establecen dos cualificaciones profesionales y se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de la Familia Profesional Agraria, que se incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifican el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre, y Real Decreto 1228/2006, de 27 de octubre.	Comisión Permanente 09-10-2018
Proyecto de real decreto por el que se actualizan cuatro cualificaciones profesionales de la Familia Profesional Marítimo Pesquera, recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y se modifican el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero; Real Decreto 1179/2008, de 11 de julio; Real Decreto 1222/2010, de 1 de octubre, y Real Decreto 1037/2011, de 15 de julio.	Comisión Permanente 09-10-2018
Anteproyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Pleno 08-01-2019 Informe JPA 09-01-2019

Continúa

122. < <https://bit.ly/2PuvW2g> >

123. < <http://bit.ly/2dRE2Mr> >

Tabla B3.2 continuación
Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2018-2019

Denominación del Proyecto	Dictaminado
Proyecto de Orden Ministerial por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en enseñanza y animación sociodeportiva.	Comisión Permanente 05-02-2019
Proyecto de Orden Ministerial por la que se regulan las pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2018-2019.	Comisión Permanente 05-02-2019
Proyecto de Real Decreto por el que se crea la especialidad de «Timple» en las enseñanzas profesionales de Música y se establecen los aspectos básicos del currículo de esta especialidad.	Comisión Permanente 12-03-2019
Proyecto de Real Decreto por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.	Comisión Permanente 12-03-2019
Proyecto de Orden Ministerial por la que se regulan las pruebas de certificación oficial de las enseñanzas de idiomas de los niveles básico, intermedio y avanzado, y las pruebas de certificación de los cursos de actualización y especialización, que se imparten en las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla, y el modelo, el contenido y las especificaciones técnicas, así como la expedición y el registro, de los certificados académicos correspondientes.	Comisión Permanente 09-04-2019
Proyecto de Orden Ministerial, por la que se establece la equivalencia genérica del empleo de Policía de las Comunidades Autónomas y de los cuerpos de Policía Local al título de Técnico correspondiente a la Formación Profesional del Sistema Educativo.	Comisión Permanente 09-04-2019
Proyecto de Orden Ministerial, por la que se modifica la Orden ECD/2159/2014, de 7 de noviembre, por la que se establecen convalidaciones entre módulos profesionales de formación profesional del Sistema Educativo Español y medidas para su aplicación y se modifica la Orden de 20 de diciembre de 2001, por la que se determinan convalidaciones de estudios de formación profesional específica derivada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.	Comisión Permanente 23-04-2019
Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo Superior en Alta Montaña y Técnico Deportivo Superior en Escalada y se fijan sus currículos básicos y los requisitos de acceso.	Comisión Permanente 23-04-2019
Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo en Barrancos, Técnico Deportivo en Escalada, y Técnico Deportivo en Media Montaña y se fijan el currículo básico y los requisitos de acceso.	Comisión Permanente 23-04-2019
Proyecto de Real Decreto por el que se establece el título de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 14-05-2019
Proyecto de Real Decreto por el que se establece el título de Técnico Superior en Termalismo y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 14-05-2019
Proyecto de Orden Ministerial por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Comercialización de productos alimentarios.	Comisión Permanente 11-06-2019
Proyecto de Orden Ministerial por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Mantenimiento de embarcaciones de recreo.	Comisión Permanente 11-06-2019
Proyecto de Orden Ministerial por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Acondicionamiento físico.	Comisión Permanente 11-06-2019

Continúa

Tabla B3.2 continuación
Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2018-2019

Denominación del Proyecto	Dictaminado
Proyecto de Real Decreto por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2019-2020.	Comisión Permanente 18-06-2019
Proyecto de orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Redes y estaciones de tratamiento de aguas.	Comisión Permanente 25-06-2019
Proyecto de orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Electromedicina clínica.	Comisión Permanente 25-06-2019
Proyecto de orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Gestión del agua.	Comisión Permanente 25-06-2019
Proyecto de orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Actividades ecuestres.	Comisión Permanente 09-07-2019
Proyecto de orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Mantenimiento de estructuras de madera y mobiliario de embarcaciones de recreo.	Comisión Permanente 09-07-2019
Proyecto de orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Organización y control de obras de construcción.	Comisión Permanente 09-07-2019
Proyecto de real decreto por el que se establece el Curso de Especialización en Fabricación inteligentes y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 09-07-2019
Proyecto de real decreto por el que se establece el Curso de Especialización en Panadería y bollería artesanal y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 09-07-2019
Proyecto de Real Decreto por el que se establece el Curso de Especialización en Ciberseguridad en entornos de las tecnologías de la información y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 05-11-2019
Proyecto de Real Decreto por el que se establece el Curso de Especialización en Ciberseguridad en entornos de las tecnologías de operación y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 05-11-2019
Proyecto de Real Decreto por el que se establece el Curso de Especialización en Digitalización del mantenimiento industrial y se fijan los aspectos básicos del currículo.	Comisión Permanente 05-11-2019
Proyecto de Orden por la que se regula la consolidación parcial del componente singular del complemento específico de los directores y directoras de los centros docentes públicos de enseñanza no universitaria, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.	Comisión Permanente 05-11-2019

Fuente: Elaboración propia.

Las 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»

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA¹²⁴ es una revista publicada por el Consejo Escolar del Estado que inició su edición en noviembre de 2005. Incluye artículos originales sobre investigación educativa básica y aplicada, así como sobre experiencias y estudios de innovación educativa, ensayos, informes y reseñas de publicaciones. Sus destinatarios preferentes son los miembros que integran la comunidad educativa en general, así como los que forman parte de la comunidad científica de las Ciencias de la Educación, y de las administraciones educativas.

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. En este número de la revista se analizó el propósito de cumplir con los compromisos suscritos por España tanto en relación con la estrategia educativa de la Unión Europea como con la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

Sitio web

Durante el curso 2018-2019 se siguió potenciando el sitio web¹²⁵ 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

El artículo 16 del Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio¹²⁶, por el que se regulan las asociaciones de alumnos, establece que el Ministerio de Educación y Formación Profesional debe fomentar las actividades de las confederaciones, federaciones y asociaciones de alumnos mediante la concesión –conforme a criterios de

124. < <https://bit.ly/2JKxt1b> >

125. < <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/portada.html> >

126. < BOE-A-1986-20180 >

publicidad, concurrencia y objetividad– de las ayudas que para tales fines figuren en los correspondientes Presupuestos Generales del Estado. Para atender a dichas previsiones el Ministerio de Educación y Formación Profesional hace pública una convocatoria anual de ayudas, con el fin de dotar a aquellas organizaciones de ámbito estatal –y las de ámbito no estatal censadas en el territorio de gestión directa del Ministerio– de recursos económicos actividades de apoyo a la labor educativa de los centros y para el fomento de la participación del alumnado.

En el periodo correspondiente a este INFORME (1 de septiembre de 2018 - 31 de agosto de 2019), 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

El Real Decreto 1533/1986 (artículo 16), de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos, establece que el Ministerio de Educación y Formación Profesional fomente las actividades de las asociaciones, federaciones y confederaciones de padres de alumnos mediante la concesión, conforme a criterios de publicidad, concurrencia y objetividad, de las ayudas que para tales fines figuren en los Presupuestos Generales del Estado.

En cumplimiento de dicha previsión y con cargo a la aplicación presupuestaria 18.04.322L.486, se concedieron las ayudas correspondientes al año 2018 por la Resolución de 15 de noviembre de 2018, del Secretario de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades por la que se resolvió la convocatoria realizada por Resolución de 27 de agosto 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).

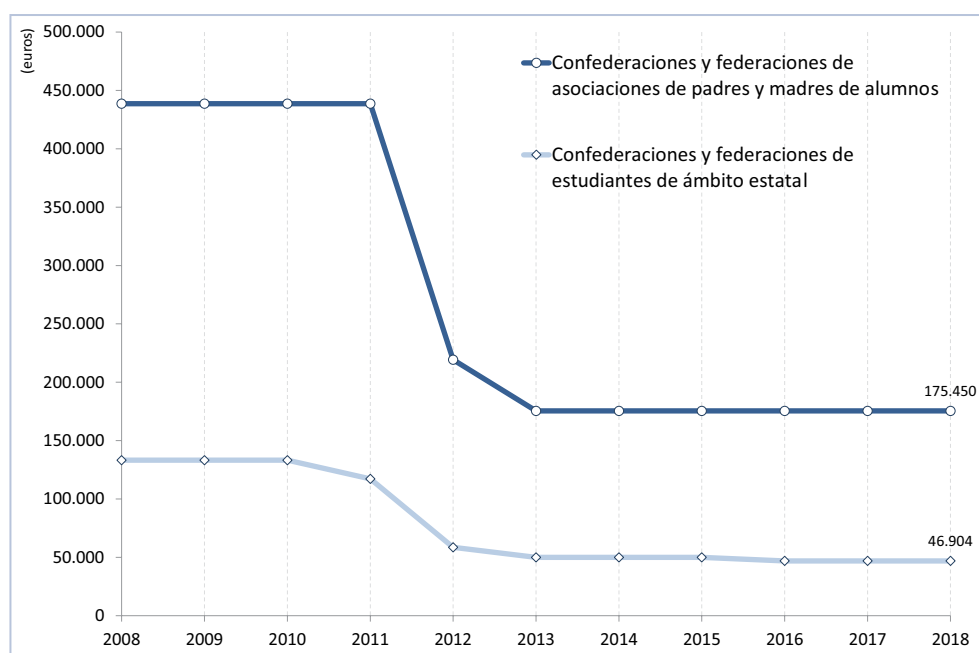
En la **figura B3.4** se muestra la evolución del importe de las ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos a lo largo del periodo comprendido entre los años 2008 y 2018.

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)¹²⁷ 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. La EUNEC constituye uno de los cauces existentes para que las organizaciones representativas de todos los sectores interesados en la educación presten su asesoramiento y presenten sus propuestas a la Comisión Europea, en el proceso de elaboración de los documentos que publica relativos a la educación.

En 1999 se constituyó en Lisboa la EUNEC y desde octubre de 2005 actúa como organización internacional de carácter no lucrativo. Su organigrama está formado por la Asamblea General en la que están presentes todos sus miembros y el Comité Ejecutivo. A estos dos órganos se suman diversos grupos que articulan potencias sectoriales para temas específicos.

Durante el periodo correspondiente al curso 2018-2019, EUNEC llevó a cabo la siguiente actividad:

- Seminario «Consejos escolares y el espacio europeo de educación».

El seminario fue organizado por la EUNEC y tuvo lugar en París el 16 y 17 de mayo de 2019. En este evento participaron aproximadamente 40 personas (interesados en la educación, expertos y responsables políticos) provenientes de 12 países.

El objeto de reflexión de esta actividad fue «El aprendizaje de Europa» y se abordó la relación entre la gobernanza internacional en el campo de la educación y la formación, y el papel de los consejos escolares.

Por otro lado, EUNEC asistió a las siguientes actividades de la Unión Europea:

- Conferencia «Competencias clave para el aprendizaje permanente. Enfoques de aprendizaje y entornos en la educación escolar».

Celebrada el 12 y 13 de noviembre de 2018, utilizó como documento de referencia la nueva «Recomendación sobre competencias clave para el aprendizaje permanente». La conferencia se centró en el tercer desafío en apoyo a la educación orientada a la competencia: «Variedad de enfoques de aprendizaje, contextos y entornos».

- Foro de la Comisión Europea sobre el futuro del aprendizaje.

Organizado por iniciativa de Tibor Navracsics, Comisionado de Educación, Cultura, Juventud y Deporte por la Comisión Europea, el 24 de enero de 2019, el evento ofreció una plataforma abierta de intercambio entre educación, formación y representantes políticos y de la juventud.

- Seminario «El derecho a una educación inclusiva. Transición conceptual, prácticas transformadoras y desafíos de evaluación»

Los días 7 y 8 de enero de 2019 el Alto Consejo para la Educación, Formación e Investigación Científica del Reino de Marruecos, en coherencia con los tres pilares de su Visión de la Reforma Estratégica (2015-2030), organizó este seminario sobre educación inclusiva en colaboración con UNICEF.

Esta actividad forma parte de la Visión Estratégica y tuvo como finalidad proporcionar, a los numerosos participantes de la comunidad educativa, información relevante sobre las concepciones y experiencias de los países participantes para implantar políticas educativas inclusivas.

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 que requieren una atención inclusiva y de calidad educativa diferente a la ordinaria, para

127. < <http://www.eunec.eu/> >

A que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, lograr los objetivos generales de la etapa educativa.

B El artículo 7.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que las Administraciones educativas son las responsables de disponer los recursos y tomar las medidas organizativas y curriculares necesarias para atender a la diversidad del alumnado.

C En el sistema educativo español, la escolarización solo se lleva a cabo en centros específicos cuando sus necesidades no pueden ser atendidas por los programas de atención a la diversidad que se desarrollan en centros ordinarios (LOE, artículo 74). Las Administraciones educativas, siguiendo las indicaciones de la ley, establecen para los centros ordinarios procedimientos de identificación de este alumnado y de detección de sus necesidades, y también recursos, organización, profesorado y profesionales específicos, así como adaptaciones curriculares y acuerdos de colaboración con otras Administraciones y entidades para una atención adecuada.

D Además, 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 rendimiento¹²⁸ y la Formación Profesional Básica^{129,130}.

La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales

E El alumnado que presenta altos niveles en todas o algunas de las competencias intelectuales o que da muestras de precocidad a este respecto presenta unas necesidades específicas de apoyo educativo. La Ley Orgánica de Educación, en el artículo 76¹³¹ prevé la identificación y la detección de las necesidades del alumnado con altas capacidades, especificando que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para atender a las necesidades de este alumnado con planes de actuación específicos.

El Real Decreto 943/2003 establece que las Administraciones educativas deben adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos y alumnas tengan el adecuado asesoramiento continuado e individualizado y la información necesaria sobre la atención educativa de sus hijos. Por otra parte, en el artículo 9.5 del Real Decreto 1105/2014 se 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. Su distribución en las enseñanzas en las que estaba matriculado fue muy desigual. El 87,5 % se concentró en las enseñanzas básicas: 49,3 % en Educación Primaria y 38,2 % en Educación Secundaria Obligatoria. Existieron claras diferencias con respecto al sexo (véase la **figura B4.1**): de 23.092 de los estudiantes, el 65,1 %, eran alumnos, mientras que 12.402, el 34,9 %, eran alumnas. Este porcentaje de distribución se repitió, con ligeras diferencias, en todas las etapas educativas a excepción de la Formación Profesional, donde el 82,6 % de los estudiantes identificados eran alumnos y solo el 17,4 % eran alumnas.

Si tomamos como referencia el número de estudiantes matriculados de forma presencial, el porcentaje de alumnado que fue identificado como de altas capacidades fue del 0,4 % (el 0,6 % de los alumnos y el 0,3 % de las alumnas), siendo en Educación Secundaria Obligatoria con un 0,7 % donde se dieron los mayores porcentajes, seguido por Educación Primaria y Bachillerato, donde se dieron porcentajes de 0,6 % en las dos enseñanzas. A gran distancia se encuentran las enseñanzas de Formación Profesional (F.P. de Grado Superior con un 0,05 %, F.P. de Grado Medio con un 0,03 % y F.P. Básica con un 0,02 %).

También existían diferencias con respecto al tipo de centro. En el curso 2018-2019, el 68,0 % del alumnado identificado como de altas capacidades estaba escolarizado en centros públicos, el 27,2 %, en centros privados concertados; y el 4,9 % restante en centros privados no concertados.

La distribución de este alumnado por Comunidades y Ciudades Autónomas, en los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria, durante el periodo escolar objeto de este INFORME, se muestra en las **figuras**

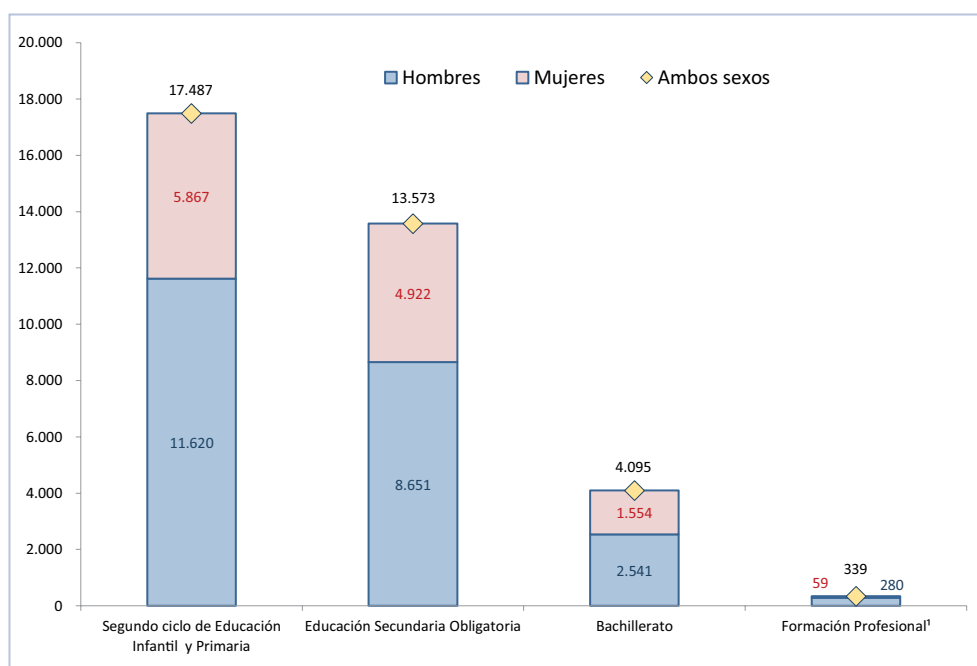
128. < BOE-A-2006-7899, artículo 27 >

129. < BOE-A-2006-7899, artículo 39 >

130. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 226.

131. < BOE-A-2006-7899, artículo 76 >

Figura B4.1
Alumnado identificado como de altas capacidades en España por sexo, titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. Curso 2018-2019



	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Segundo ciclo de Educación Infantil	114	62	16	222
Educación Primaria	11.543	5.129	593	17.265
Educación Secundaria Obligatoria	8.930	4.100	543	13.573
Bachillerato	3.229	315	551	4.095
Formación Profesional Básica	21	3	0	24
Ciclos Formativos de Grado Medio	106	17	6	129
Ciclos Formativos de Grado Superior	149	14	23	186
Total	24.122	9.640	1.732	35.494

< <http://htic.educacion.es/cee/informe2020/i20b401.xlsx>>

1. Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior.

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

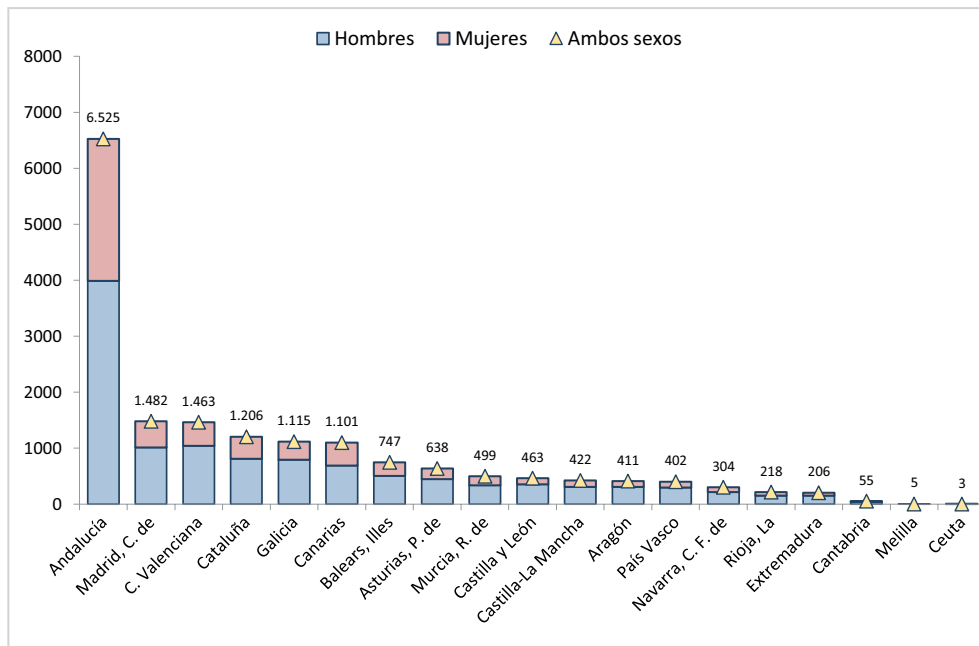
B4.2 y B4.3 respectivamente. En general, la distribución por Comunidades no es homogénea. No obstante, teniendo en cuenta el número de alumnos y alumnas con que cuenta cada nivel educativo en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas es Andalucía la que presenta el mayor número de estudiantes con altas capacidades, tanto en Educación Primaria –con 6.525 alumnos que representa el 1,1 % (1,4 % hombres, y 0,9 % mujeres)– como en Educación Secundaria con 5.432 alumnos que representa el 1,4 % (1,6 % hombres y 1,1 % mujeres). En términos relativos en Educación Primaria, el mayor porcentaje se da en el Principado de Asturias –con 638 alumnos y un porcentaje del 1,3 % (1,8 % hombres y 0,8 % mujeres)– y la Región de Murcia en Educación Secundaria Obligatoria –con 1808 estudiantes y un porcentaje del 2,5 % (3,0 % hombres y 2,0 % mujeres)–.

El análisis de la distribución del alumnado por Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo al género, indica que en todas ellas se identifican y se atienden a más alumnos que alumnas con altas capacidades, en concordancia con lo observado en la distribución de este alumnado por sexo en todo el territorio nacional (véase la **figura B4.1**).



Figura B4.2

Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Primaria por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Curso 2018-2019

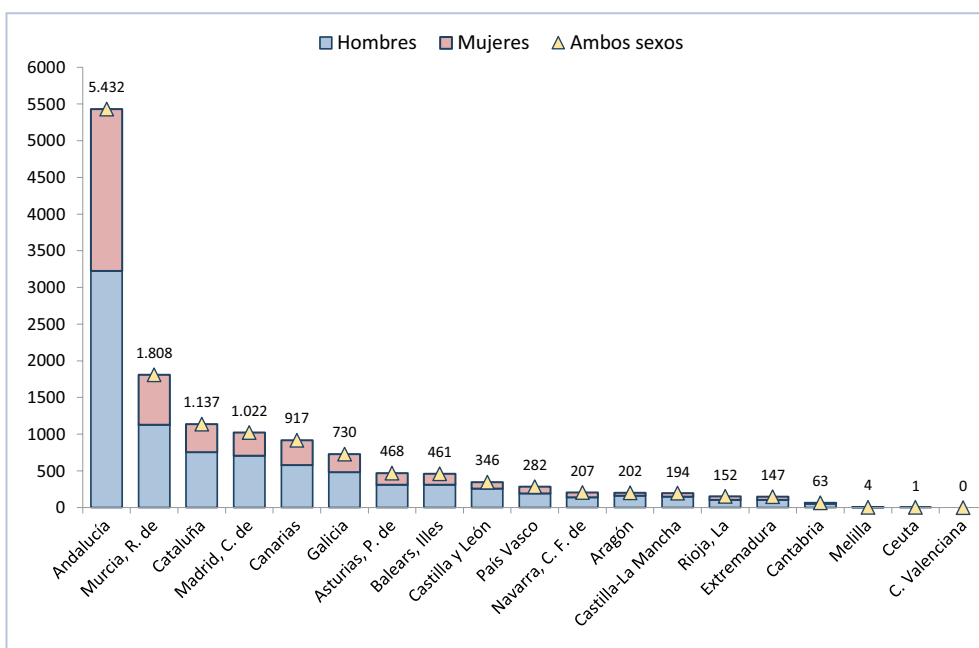


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b402.xlsx> >

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

Figura B4.3

Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Curso 2018-2019

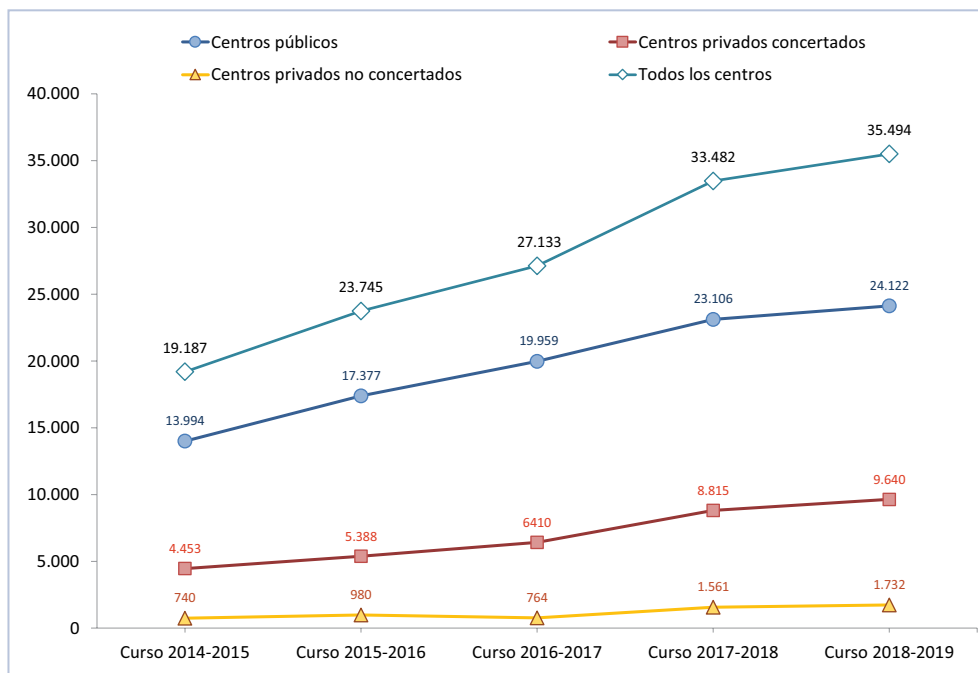


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b403.xlsx> >

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

Durante los cinco últimos cursos académicos, el número de alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo derivado de altas capacidades intelectuales en el conjunto del territorio nacional se ha incrementado un 85,0 %, pasando de 19.187 alumnos en el curso 2014-2015 a 35.494 estudiantes en el 2018-2019. Al analizar la evolución según la titularidad de los centros donde están matriculados estos estudiantes, la tendencia creciente comentada se acentúa en los centros de titularidad privada, donde el incremento alcanza el 134,1 % en los no concertados, el 116,5 % en los concertados, frente al 72,4 % en los centros públicos (véase la **figura B4.4**).

Figura B4.4
Evolución del alumnado identificado como de altas capacidades, por titularidad de centro en el sistema educativo español. Cursos 2014-2015 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b404.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.

La escuela rural

En el territorio nacional existen núcleos de población reducida localizados en zonas de difícil acceso por sus características geográficas. La diversidad de la geografía española incide en las diferencias que presentan las Comunidades Autónomas en cuanto a la distribución de la población y a su grado de ruralidad, tal y como se ha indicado en el epígrafe «A2. Población» de este INFORME.

El alumnado que reside en zonas rurales tiene derecho a recibir un servicio educativo con los mismos niveles de calidad que el que se presta en el resto del territorio nacional. La legislación española contempla estas circunstancias 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 (artículo 82 de la LOE).

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) añade un nuevo apartado 3 al artículo 9 de la LOE para precisar: «En los programas de cooperación territorial se tendrá en cuenta, como criterio para la distribución territorial de recursos económicos, la singularidad de estos programas en términos orientados a favorecer la igualdad de oportunidades. Se valorará especialmente el fenómeno de la despoblación de un territorio, así como la dispersión geográfica de la población, la insularidad y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado de zonas rurales».

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. El acceso diario del alumnado a estos centros se garantiza mediante los correspondientes servicios de transporte, comedor y, en su caso, de residencia. Las Administraciones educativas han desarrollado actuaciones muy heterogéneas para atender a la diversidad de necesidades del alumnado que se encuentra en las diferentes condiciones de aislamiento derivadas de las peculiaridades geográficas de España.

Durante el curso 2018-2019 se escolarizaron 72.427 alumnos y alumnas en centros rurales en España, lo que representa un 1,7 % del total del alumnado matriculado en estas enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. Castilla y León, con 14.727 alumnos, presenta la proporción más alta con respecto al total de todas las Comunidades Autónomas (20,3 %). Le siguen, Andalucía con 11.292 alumnos (15,6 %), Cataluña con 10.383 (14,3 %), Aragón con 8.398 (11,6 %) y Castilla-La Mancha con 7.824 (10,8 %). En el otro extremo se sitúan Cantabria (0,3 %, 237 alumnos) y Navarra (0,1 %, 54 alumnos) (ver **tabla B4.1**).

Tabla B4.1
Datos de los centros rurales agrupados por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

	Centros	Localidades	Unidades	Alumnado
Andalucía	109	242	1.115	11.292
Aragón	75	313	762	8.398
Asturias, Principado de	25	79	178	1.717
Balears, Illes ¹	0	0	0	0
Canarias ²	22	115	186	2.102
Cantabria	4	8	17	237
Castilla y León	179	564	1.370	14.727
Castilla-La Mancha	77	263	812	7.824
Cataluña ³	86	269	810	10.383
Comunitat Valenciana	47	145	541	5.521
Extremadura	40	135	435	3.709
Galicia	25	176	188	2.086
Madrid, Comunidad de	8	31	120	1.574
Murcia, Región de	9	34	102	1.275
Navarra, Com. Foral de	1	2	5	54
País Vasco ¹	0	0	0	0
Rioja, La	11	47	134	1.528
Ceuta ¹	0	0	0	0
Melilla ¹	0	0	0	0
Total	718	2.154	6.775	72.427

Nota: Incluye la información de centros públicos que tienen unidades ubicadas en distintas localidades.

1. En Illes Balears, País Vasco, Ceuta y Melilla no existen centros rurales agrupados.

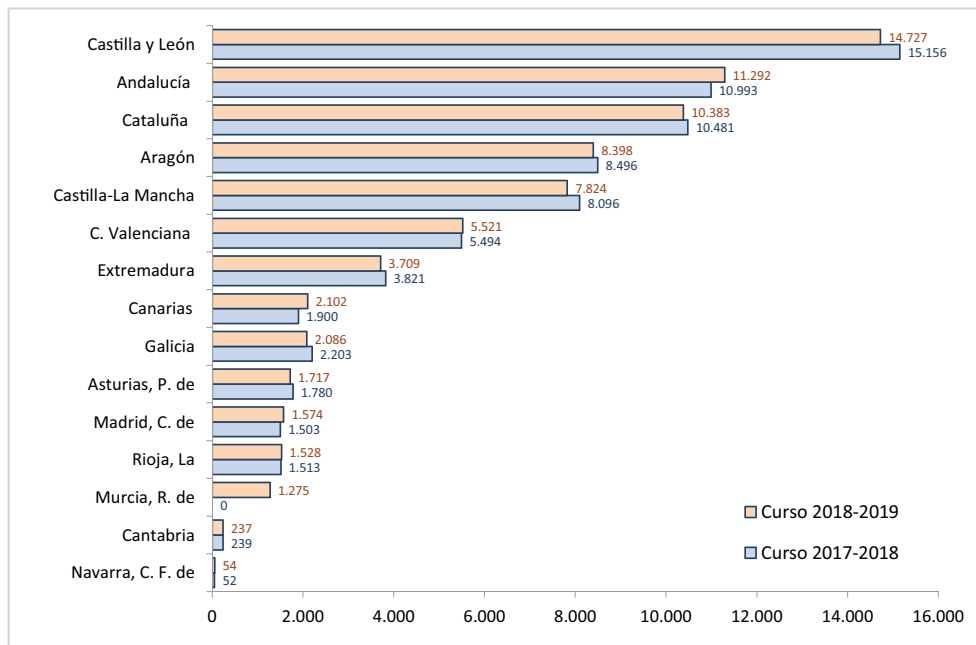
2. En Canarias los centros rurales agrupados de cada localidad se consideran independientes, aunque existen centros que comparten recursos.

3. En Cataluña los centros rurales agrupados se consideran independientes, pero están agrupados en zonas rurales y comparten recursos. Cada zona rural tiene un centro cabecera.

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

En la **figura B4.5** se presenta la evolución del alumnado escolarizado en los centros rurales agrupados de los cursos 2017-2018 y 2018-2019. La Comunidad de Castilla y León es la que registró una mayor reducción con una pérdida de 429 alumnos (-2,8 %), seguida de Castilla La Mancha con 272 alumnos menos (-3,4 %). En el lado contrario la Comunidad de Andalucía aumentó en 299 alumnos (+2,7 %) y Canarias en 202 alumnos (+10,6 %).

Figura B4.5
Evolución del número de estudiantes de centros rurales agrupados por Comunidades Autónomas.
Cursos 2017-2018 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b405.xlsx> >

Nota: En Baleares, el País Vasco y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no existen centros rurales agrupados.

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

Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento

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 educativa, introduce los Programas de mejora del aprendizaje y ordena su desarrollo (artículo 27.1). Además, en el artículo 19 del Real Decreto 1105/2014-BOE del 3 de enero de 2015, se establecen los destinatarios de los programas y su organización¹³².

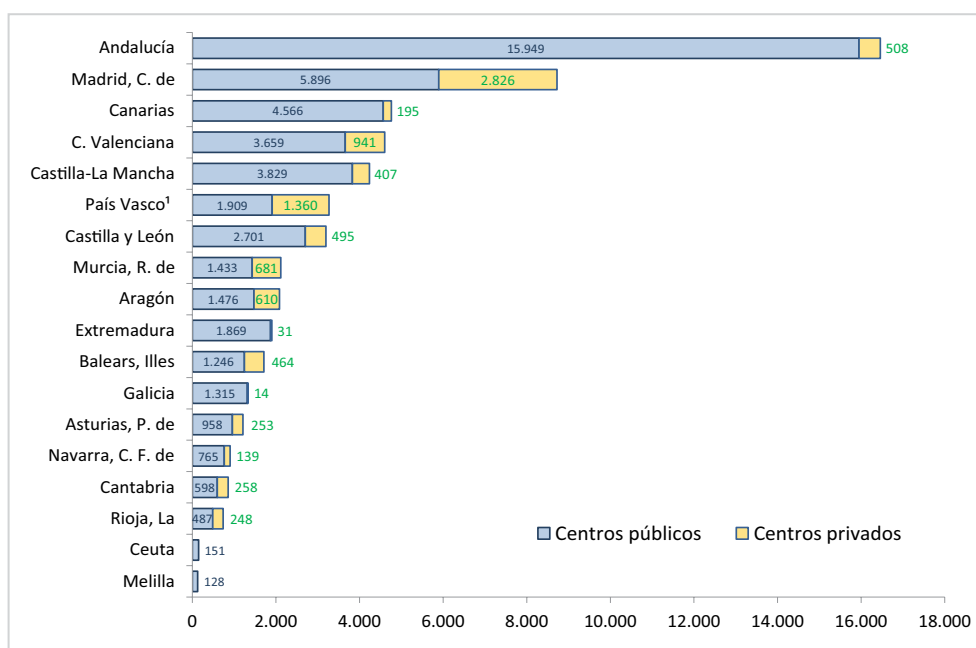
En el curso 2018-2019, participaron 58.365 alumnas y alumnos de 2.º y 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en el conjunto de España. Del total de ese alumnado, 48.935 pertenecían a centros públicos, 9.430 a centros privados con enseñanzas concertadas y no concertadas. Las Comunidades y Ciudades Autónomas con mayor número de alumnos incluidos en estos programas fueron Andalucía (16.457 estudiantes, que representan el 28,2 %) y la Comunidad de Madrid (8.722, 14,9 %) (ver **figura B4.6**).

En la **figura B4.7** se muestran los porcentajes de estudiantes que, durante el curso 2018-2019, participaron en Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento con respecto al alumnado matriculado en 2.º y 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas y en toda España. El total en el ámbito nacional fue de un 5,9 %, siendo mayor la proporción en los centros públicos (7,6 %) que en los privados (2,8 %). Las Comunidades Autónomas con mayor número de estudiantes en estos Programas fueron La Rioja (11,3 %), Canarias (10,5 %) y Castilla-La Mancha (9,6 %).

132. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 232.

Figura B4.6

Alumnado de segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad de centro. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b406.xlsx> >

1. Los alumnos de segundo curso del País Vasco corresponden a los alumnos de programas de refuerzo educativo específico.

Notas:

– Datos no disponibles de Cataluña.

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

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.

Formación Profesional Básica

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (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 en su desarrollo personal y profesional.

En el artículo 6 del Capítulo II del Real Decreto 127/201 se regulan los aspectos específicos de estas enseñanzas, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan los currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la LOE.

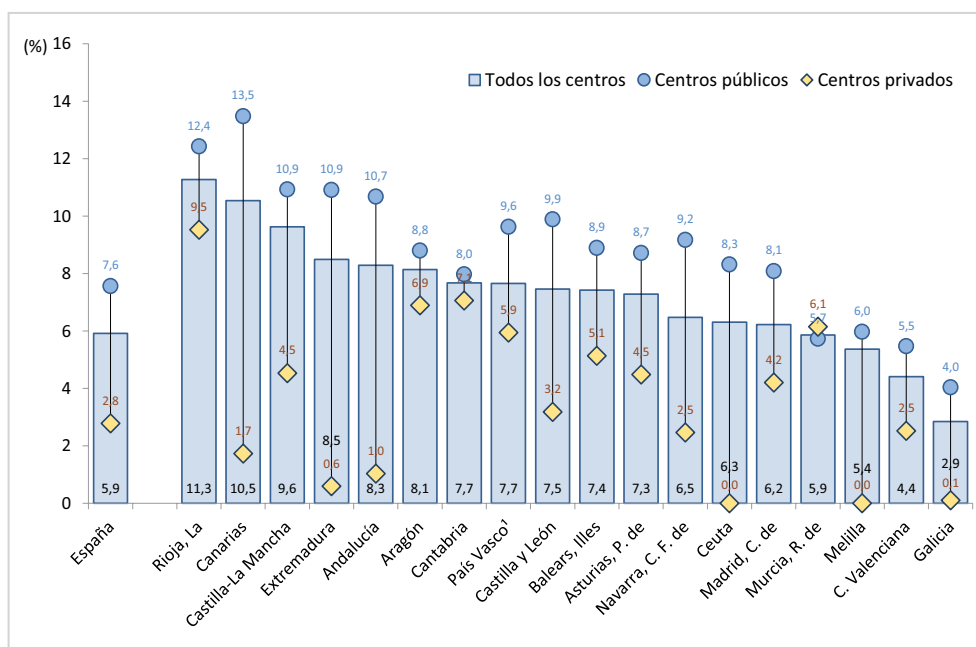
En el curso escolar 2018-2019 se matricularon 73.810 estudiantes en Formación Profesional Básica, de los que 55.758 (75,5 %) lo hicieron en centros públicos y 18.052 (24,5 %) en centros o instituciones de carácter privado financiados con fondos públicos. La Comunidad Autónoma con mayor número de alumnas y alumnos cursando estas enseñanzas fue Andalucía (13.047, el 17,7 % del total de España), seguida de Comunitat Valenciana (11.551 alumnos, 15,6 %) y de la Comunidad de Madrid (11.214 alumnos, 15,2 %) (véase **figura B4.8**).

La **figura B4.8** permite comprobar que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas hay un mayor número de estudiantes cursando Formación Profesional Básica en centros públicos que en centros privados, excepto en el País Vasco, con un 28,0 % en centros públicos y un 72,0 % en centros privados. Los porcentajes más elevados en centros públicos se dieron en Melilla (100 %), Extremadura (98,8 %), Canarias (93,5 %), Ceuta (91,1 %), Comunitat Valenciana (88,4 %) y Castilla-La Mancha (87,9 %).

Los estudios de Formación Profesional Básica fueron cursados mayoritariamente por estudiantes de 16 y 17 años; de un total de 73.810 estudiantes, 9.069 eran de 15 años, 26.491 de 16 años, 24.656 de 17 años, 10.350 de 18 años, 2.096 de 19 años y 1.148 de 20 años o más. Se dieron diferencias significativas en relación al género de los matriculados: 70,7 % de hombres y 29,3 % de mujeres (ver **figura B4.8**).

Figura B4.7

Porcentaje de alumnado de segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad de centro. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b407.xlsx> >

1. Los alumnos de segundo curso del País Vasco corresponden a los alumnos de programas de refuerzo educativo específico.

Notas:

– Datos no disponibles de Cataluña.

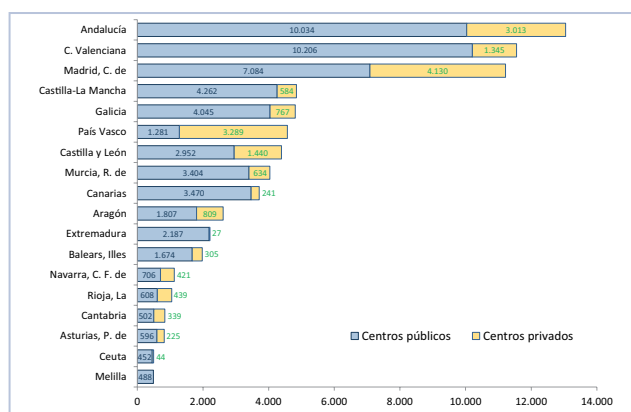
– No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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.

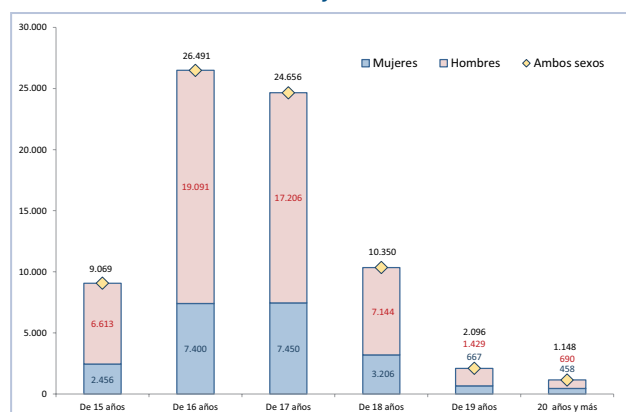
Figura B4.8

Alumnado matriculado en Formación Profesional Básica por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad del centro, y por edad y sexo. Curso 2018-2019

Titularidad del centro



Edad y sexo



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b408.xlsx> >

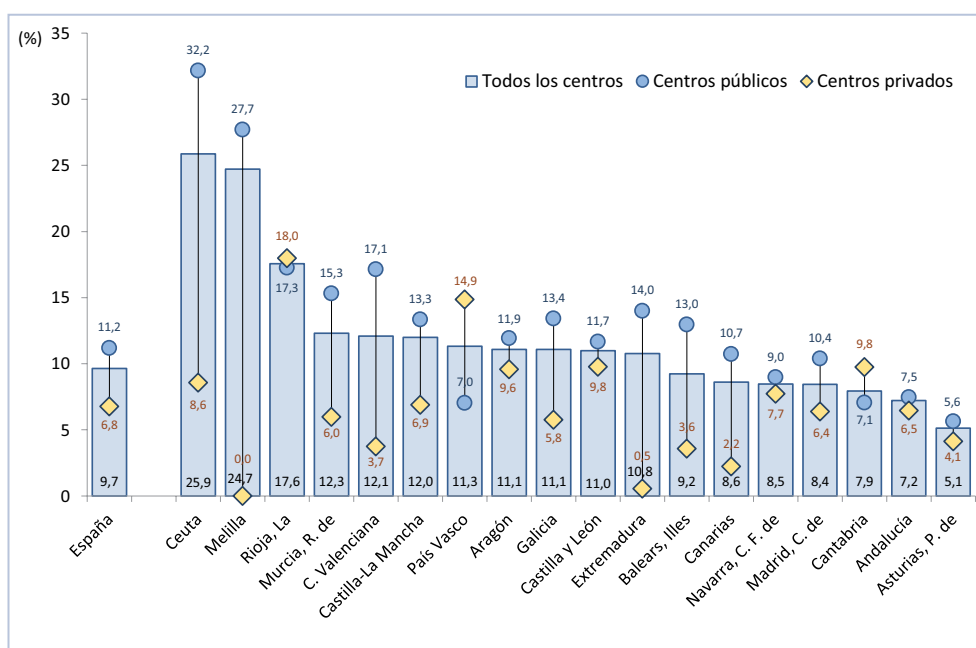
Nota: No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

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.

Cuando se calcula la ratio entre el total del alumnado matriculado en los ciclos de Formación Profesional Básica y la cifra que resulta de sumar el número de los matriculados en estos estudios y el número de los que lo hacen en 3.º o 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, se obtiene un valor que indica, en términos relativos, el peso de esta opción académica. En el curso 2018-2019 dicha ratio alcanzó el 9,7 % en el conjunto de España (11,2 % en centros públicos y 6,8 % en centros privados). En la **figura B4.9** se aprecia que las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla tuvieron las ratios más altas, del 25,9 % y el 24,7 %, respectivamente. Asturias se encuentra en el extremo opuesto con un 5,1 %.

Figura B4.9

Porcentaje de estudiantes que cursan Formación Profesional Básica sobre el total de alumnado matriculado en 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria junto con el matriculado en estos estudios, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad del centro. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b409.xlsx> >

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

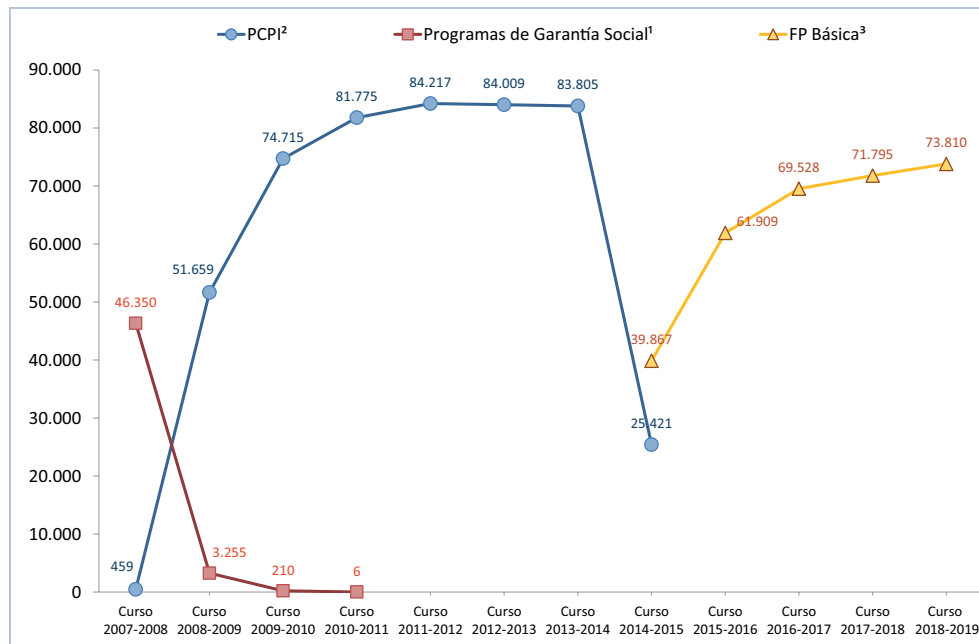
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por último, en la **figura B4.10** se presenta la serie temporal, desde el curso 2007-2008 hasta el 2018-2019, del alumnado que, sin haber alcanzado el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, ha cursado algún programa que le permite insertarse en el mundo laboral o a reincorporarse al sistema educativo (Programas de Garantía Social hasta el curso 2010-2011, Programas de Cualificación Profesional Inicial desde el curso 2007-2008 hasta el 2014-2015 y Formación Profesional Básica a partir del curso 2014-2015). En el periodo referenciado se ha pasado de 46.809 estudiantes en el curso 2007-2008 (46.350 en Programas de Garantía Social y 459 en Programas de Cualificación Profesional Inicial) a 73.810 estudiantes que en el curso 2018-2019 optaron por los estudios de Formación Profesional Básica.

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 formativas 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.

Figura B4.10
Evolución del alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional Básica en el sistema educativo español. Cursos 2007-2008 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b410.xlsx> >

1. El curso 2008-2009 fue el último en el que se cursaron Programas de Garantía Social.
2. El curso 2014-2015 fue el último en el que se cursaron Programas de Cualificación Profesional Inicial.
3. Los estudios de Formación Profesional Básica comenzaron en el curso 2014-2015.

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.

Las competencias profesionales adquiridas mediante esta formación se evalúan y acreditan de acuerdo con el procedimiento establecido en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral¹³³.

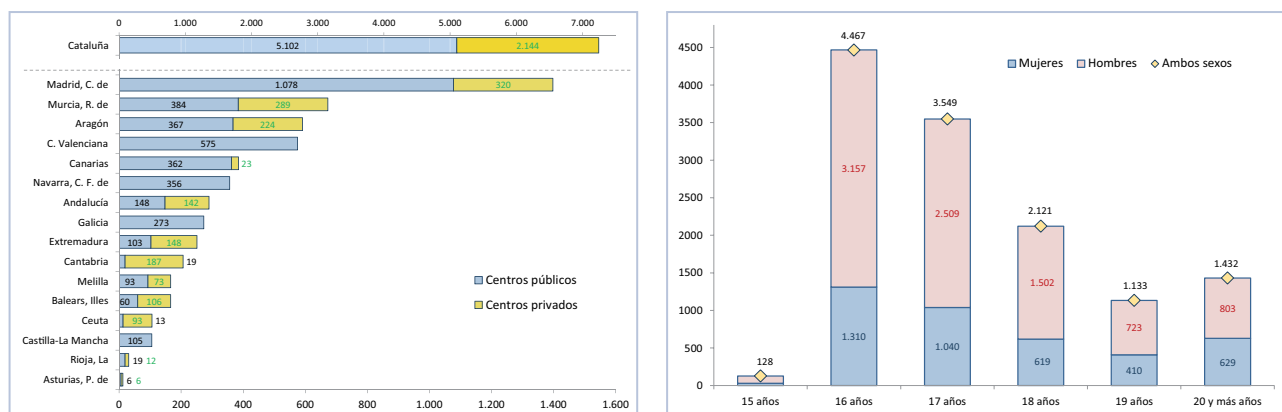
En el curso 2018-2019, las Administraciones educativas de todas las Comunidades y Ciudades Autónomas del territorio nacional ofertaron programas de estas características a excepción de Castilla y León y el País Vasco. Se matricularon en total 12.830 alumnos y alumnas, de los cuales 9.063 recibieron la formación en centros públicos y 3.767 en centros privados.

En la **figura B4.11** se muestra con detalle la información de la escolarización desagregada por Comunidades y Ciudades Autónomas, edad y sexo de los programas formativos para el alumnado con necesidades educativas específicas en el curso académico analizado. Las Comunidades Autónomas con mayor cantidad de alumnado matriculado son Cataluña (7.246), la Comunidad de Madrid (1.398), la Región de Murcia (673) y Aragón (591). En Andalucía, Galicia, Castilla-La Mancha y Comunitat Valenciana está matriculado únicamente en centros públicos. La mayor parte del alumnado de estos programas está comprendida entre los 16 y los 18 años, descendiendo el número de matrículas según aumenta la edad. El número de alumnas y alumnos de 15 años es muy reducido (128). Para todas las edades el número de alumnos es superior al de alumnas.

133. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 237.

Figura B4.11

Alumnado matriculado en otros programas formativos de formación profesional para alumnado con necesidades educativas específicas, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad del centro, y por edad y sexo. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b411.xlsx> >

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

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 compensación educativa

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en su artículo 80 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 educación¹³⁴.

Convocatorias y actuaciones realizadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional

- Resolución de 5 de abril de 2018 de la Subsecretaría, por la que se convoca concurso de méritos para la formación de la lista de maestros candidatos al Programa de Aulas Itinerantes en los Circos para el curso 2018-2019¹³⁵.
- Resolución de 28 de agosto de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan subvenciones a empresas circenses para la atención educativa a la población itinerante en edad de escolarización obligatoria para el curso escolar 2018-2019¹³⁶.
- Resolución de la Subsecretaría de 8 de julio de 2018, por la que se resuelve el concurso de méritos para la formación de la lista de maestros candidatos al Programa de Aulas Itinerantes en los Circos para el curso 2018-2019 y se hace pública la lista de aspirantes admitidos ordenados por la puntuación final obtenida¹³⁷.
- Resolución de 28 de agosto 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 2018-2019¹³⁸.
- 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 determinadas actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación en Ceuta y Melilla, durante el curso escolar 2018-2019¹³⁹.

134. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 246.

135. < <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano.html> >

136. < BOE-B-2017-46451 >

137. < <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano.html> >

138. < BOE-B-2017-51938 >

139. < BOE-B-2018-44647 >

- Resolución de 16 de octubre de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se resuelve la convocatoria de subvenciones a empresas circenses para la atención educativa a la población itinerante en edad de escolarización obligatoria, durante el curso escolar 2018-2019¹⁴⁰.
- Resolución de 30 de noviembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se resuelve la convocatoria de 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 2018-2019¹⁴¹.

Programas y servicios de apoyo a la integración tardía en el sistema educativo

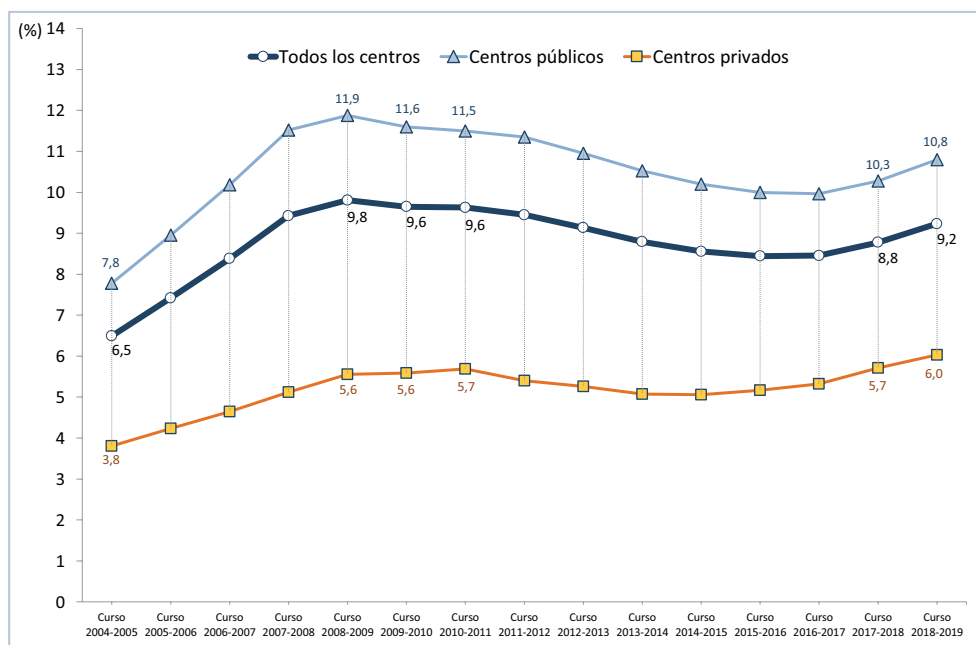
Según las estadísticas de enseñanza no universitaria, la cifra de alumnado extranjero en España creció desde un 1,6 % en 1998 a los valores máximos de 9,8 % en 2008-2009. Desde entonces ha descendido hasta el curso 2015-2016 donde se retoma un lento crecimiento hasta el curso 2018-2019 en el que se muestran un 9,2 % de alumnado extranjero¹⁴².

En la **figura B4.12** puede apreciarse que el porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y otros programas formativos) pasó de ser un 6,5 % en el curso 2004-2005 a un 9,2 % en el curso 2018-2019, objeto de este INFORME. Este último porcentaje supone un aumento de cuatro décimas con respecto a la proporción registrada en el curso anterior (8,8 %).

Desde el curso 2004-2005, los centros públicos han contado con un porcentaje de alumnado extranjero respecto del matriculado cercano al doble del correspondiente a los centros privados. Concretamente, durante el curso 2018-2019, el 10,8 % de los alumnos de los centros públicos eran extranjeros, mientras que en el conjunto de los centros de titularidad privada este porcentaje alcanzaba un 6,0 %.

Figura B4.12

Evolución del porcentaje del alumnado extranjero con respecto al alumnado matriculado residente en España en Enseñanzas de Régimen General, por titularidad del centro. Cursos 2004-2005 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b412.xlsx> >

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

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.

140. < <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano.html> >

141. < <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano.html> >

142. Pueden consultarse las características, distribución y alcance de este fenómeno en el epígrafe A1.2 de este INFORME.

Las Administraciones educativas y los centros escolares desarrollan: Programas de reorganización de las enseñanzas y de adaptación del currículo para alumnado extranjero; Programas de atención a las familias del alumnado extranjero; Programas para el aprendizaje de la lengua oficial para alumnado extranjero; Recursos educativos específicos para alumnado extranjero; Formación específica del profesorado de alumnado extranjero.

Actuaciones de refuerzo, orientación y apoyo educativo

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 educativa indica que corresponde a las Administraciones educativas proveer a los centros educativos de los recursos necesarios para el establecimiento de programas de refuerzo y apoyo educativo y de mejora de los aprendizajes.

En el desarrollo normativo de esta ley se establece que durante la Educación Primaria se ha de poner especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

Respecto a la Educación Secundaria, la ley establece que corresponde a las administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, incluidas las medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas¹⁴³.

Programa «Aulas itinerantes en los circos»

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, de acuerdo con los empresarios de los circos, adoptó la medida de habilitar «aulas itinerantes» que viajaran permanentemente con los circos durante todo el curso escolar.

Durante el curso 2018-2019 funcionaron trece unidades en doce empresas circenses, que fueron dotadas de los correspondientes maestros, recursos didácticos, material informático, educativo, medios audiovisuales y mobiliario. En dichas aulas se escolarizaron 80 alumnos. Asimismo se dotó de un orientador escolar para prestar atención psicopedagógica y orientación educativa al alumnado de dichas aulas¹⁴⁴.

Atención educativa del alumnado gitano

La Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana 2012-2020¹⁴⁵ (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) se enmarca en el Programa Nacional de Reformas y en los planes y políticas nacionales de distintos ámbitos que afectan directamente a las condiciones de vida de las personas gitanas. Dicha Estrategia incluye cinco objetivos educativos básicos, relativos a todos los niveles educativos obligatorios y postobligatorios, y hace referencia a la educación para adultos (erradicación del analfabetismo), formación del profesorado que atiende al alumnado gitano e inclusión en el currículo de la historia del pueblo gitano y de su cultura.

En el marco de cooperación del Ministerio de Educación y Formación Profesional con las organizaciones de la sociedad civil representativas del pueblo gitano en el Consejo Estatal del Pueblo Gitano (CEPG), el Ministerio tiene representación en el Pleno del CEPG y en Comisión Permanente. El Ministerio, a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), coordina el Grupo de Trabajo de Educación con el objetivo de recoger propuestas, reflexionar y asesorar en la planificación de medidas en el área de educación para conseguir los objetivos marcados en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana (2012-2020).

Programa MUS-E®

Este programa se desarrolla en el marco del Convenio del Ministerio de Educación y Formación Profesional con la Fundación Yehudi Menuhin España (FYME) para la integración de niños y niñas en dificultad social por medio de las artes. Su finalidad es el trabajo en el ámbito escolar desde las artes como herramientas

143. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 248.

144. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 248.

145. < Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020 >

que favorecen la integración social, educativa y cultural del alumnado y sus familias, mejorando con ello su rendimiento en el aula. Se hace hincapié en la importancia del diálogo y la interacción, el desarrollo de la creatividad y la imaginación en la práctica educativa para la mejora de los aprendizajes escolares y el trabajo en valores. En España el programa está implantado en 11 Comunidades Autónomas y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla.

En el curso escolar 2018-2019 participaron 156 centros, que llevaron a cabo una actividad MUS-E® con 30.786 alumnos en 1.228 grupos. En total colaboraron 2.136 profesores y profesoras y 130 artistas. Los días 5, 6 y 7 de noviembre de 2018 se celebró el Encuentro de Formación en Miraflores de la Sierra (Madrid), en el que participaron profesores de Educación Primaria y Secundaria, vinculados al programa MUS-E®, coordinadores autonómicos del programa, técnicos y asesores de las Consejerías de Educación y Artistas MUS-E®.

Subvenciones a instituciones privadas sin fines de lucro para el desarrollo de actuaciones de compensación de desigualdades en educación

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, mediante Resolución de 28 de agosto de 2018, publicada en el Boletín Oficial del Estado de 18 de septiembre, convocó ayudas económicas destinadas a subvencionar 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.

A esta convocatoria podían concurrir asociaciones cuyo ámbito de actuación fuera estatal o abarcase más de una Comunidad Autónoma y que realizasen cualquiera de las actuaciones antedichas en colaboración con los centros docentes sostenidos con fondos públicos complementando las realizadas por estos. En el curso objeto de este INFORME se distribuyeron 329.760 euros entre 34 entidades de todo el territorio nacional, para la ejecución de las referidas actuaciones.

Otras actuaciones en compensación educativa

Premio Nacional de Educación para el Desarrollo

El Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, convocan desde el año 2009 el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer», dirigido a reconocer a los centros docentes que desarrollan acciones, experiencias educativas, proyectos o propuestas pedagógicas, destinados a sensibilizar, a concienciar y a desarrollar el espíritu crítico en el alumnado. Busca también fomentar su participación activa en la consecución de una ciudadanía global, solidaria, comprometida con la erradicación de la pobreza y sus causas y comprometida, igualmente, con el desarrollo humano y sostenible. Mediante la Resolución de 17 de junio de 2019, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, se convocó la undécima edición de este premio.

Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en Educación para el Desarrollo

Del 24 de noviembre al 2 de diciembre de 2018, se celebró en República Dominicana el X Seminario de Intercambio y Formación en Buenas Prácticas en Educación para el Desarrollo en el que participaron dos docentes de cada uno de los centros reconocidos con el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer».

La atención al alumnado con necesidades educativas especiales

En los inicios del siglo XXI se incorporó un avance fundamental al abordar la discapacidad desde el enfoque de los derechos humanos. Esta nueva perspectiva se plasmó política y jurídicamente en la «Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad¹⁴⁶» (2006), cuyo artículo 24 reconoce de manera específica 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.

146. < BOE-A-2008-6963 >



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

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹⁴⁷, declara que el sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los principios de:

«La 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.»

En los capítulos referidos a la ordenación de las enseñanzas expone que la acción educativa debe procurar la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y adaptarse a sus ritmos de trabajo, especifica las prioridades en Educación Primaria, en Educación Secundaria y Bachillerato. El capítulo 1 del Título II, sobre la equidad en la educación, ordena la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo¹⁴⁸.

Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020

La Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020¹⁴⁹ tiene como referentes fundamentales la «Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad» y la ya derogada Ley 51/2003. Contiene las líneas básicas de las políticas públicas con respecto a la discapacidad que se desarrollarán hasta 2020, e incluye las siguientes medidas estratégicas en educación y formación:

- Impulsar medidas concretas sobre el colectivo de las personas con discapacidad para garantizar el cumplimiento de los objetivos generales de reducción del abandono escolar y aumento de las personas entre 30 y 34 años que terminen la educación superior.
- Respalda a la Unión Europea en sus objetivos de una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa «Juventud en movimiento».
- Impulsar la detección precoz de las necesidades educativas especiales.
- Promover una educación inclusiva en todas las etapas educativas con los medios de apoyo que sean necesarios.
- Potenciar la formación continuada de todo el profesorado.
- Avanzar en la inclusión de asignaturas que coadyuven a garantizar los derechos de las personas con discapacidad.
- Promover la incorporación de la perspectiva de género y discapacidad en los estudios sobre educación.

Durante el curso 2018-2019, al igual que en cursos anteriores, el Consejo Escolar del Estado ha velado, a través de sus dictámenes¹⁵⁰, para que tanto los diversos proyectos de órdenes ministeriales del Ministerio de Educación y Formación Profesional como los proyectos de reales decretos relativos al desarrollo normativo de títulos de Formación Profesional Básica, y de nuevos títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional, se hagan eco de la aplicación de los citados principios en lo relativo a las competencias incluidas en el currículo de los correspondientes ciclos formativos y en lo que respecta a las condiciones de acceso y formación para las personas con discapacidad.

El Plan de Acción 2012-2020 de la Estrategia Española de Discapacidad tiene como referentes la «Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad», Estrategia Europa 2020, Estrategia Europea sobre Discapacidad 2020, Programa Nacional de Reformas de España, Estrategia Española sobre Discapacidad y el Informe Mundial sobre la Discapacidad.

147. < BOE-A-2006-7899 >

148. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 269.

149. < <https://bit.ly/2GbwGFO> >

150. < <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/actuaciones/dictámenes.html> >

El periodo correspondiente a este INFORME forma parte de la segunda parte de su desarrollo, que comprende desde 2017 a 2020. El Plan está inspirado en los principios de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social¹⁵¹, y tiene como ejes de actuación 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». Los objetivos operativos son:

- Apoyar a los centros docentes en el proceso hacia la inclusión.
- Promover el conocimiento de la discapacidad en los planes de estudios, incorporando la igualdad de oportunidades, la «accesibilidad universal y el diseño para todas las personas».
- Fomentar el conocimiento y la concienciación de la comunidad educativa con respecto de las necesidades de las personas con discapacidad.

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

El foro está integrado por representantes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), del Consejo Escolar del Estado, de la Conferencia Sectorial de Educación, de la Conferencia General de Política Universitaria y del Consejo de Estudiantes Universitario. Es un órgano colegiado de carácter consultivo que se constituye como espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo.

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.

151. <BOE-A-2013-12632 >

Jornadas

El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), en el marco del convenio de colaboración para la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad auditiva suscrito con la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (Fiapas), llevó a cabo el 23 y 24 de noviembre de 2018, el Congreso científico 40.º aniversario Fiapas «Sordera infantil. Del diagnóstico a la inclusión educativa: retos y futuro».

Cooperación con Iberoamérica

En el curso al que se refiere el presente INFORME, 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. La Red integra a los ministerios, secretarías u organismos de conducción educativa nacional de los países iberoamericanos que tienen competencias en la educación e inserción social de las personas con necesidades educativas especiales. De acuerdo con el calendario de acciones coordinadas previsto al respecto, desde la Secretaría de la RIINEE se impulsó el intercambio de materiales docentes, la organización y realización de pasantías, el apoyo técnico, las publicaciones de buenas prácticas y la investigación. Igualmente se coordinó la reunión que, con carácter de seminario, se celebra anualmente, y a la que asisten los responsables de cada una de las Administraciones educativas de los países iberoamericanos, concernidas en el desarrollo de las políticas de Educación Especial e inclusión educativa que forman parte de la Red. Esta reunión –las XV Jornadas– tuvo lugar en Antigua (Guatemala) en noviembre de 2018, coordinada por la Secretaría de la Red con la colaboración de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El tema principal de la decimoquinta edición de las Jornadas de RIINEE fue el diseño universal para el aprendizaje y la accesibilidad en la educación de las personas con discapacidad.
- 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. El Ministerio de Educación y Formación Profesional participa proporcionando apoyo técnico.
- Realización del estudio: «Situación educativa de las niñas, las adolescentes y mujeres con discapacidad de Latinoamérica y el Caribe. Estado del Arte», pendiente de publicación.

El alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema escolar

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

Al analizar los datos de la **tabla B4.2**, que muestra el alumnado con necesidades educativas especiales según el tipo de escolarización, por nivel de enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, se observa que el alumnado integrado en centros ordinarios fue muy superior al no integrado.

En cuanto a la distribución de los estudiantes con necesidades educativas especiales según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas se aprecia que, en términos globales, el 71,7 % de este alumnado estuvo matriculado en centros públicos, el 26,7 % en centros privados concertados y el 1,6 % en centros privados no concertados. En relación con el alumnado que debió asistir a centros específicos para que sean atendidas mejor sus necesidades especiales, la distribución entre centros públicos, centros privados concertados y centros privados no concertados, fue del 60,4 %, 39,2 % y 0,4 % respectivamente. Por otra parte, si se analiza la escolarización, se observa que el grueso de este alumnado estuvo matriculado en las enseñanzas obligatorias, siendo solo 12.106 personas con necesidades educativas especiales los que cursaron enseñanzas postobligatorias.

Tabla B4.2
Alumnado con necesidades educativas especiales según el tipo de escolarización, por nivel de enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2018-2019

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
A. Educación especial específica				
A.Total	22.662	14.707	130	37.499
B. Alumnado integrados en centros ordinarios				
Educación Infantil	13.937	3.520	417	17.874
Educación Primaria	62.830	16.890	927	80.647
Educación Secundaria Obligatoria	38.459	16.365	706	55.530
Bachillerato	3.100	579	669	4.348
Formación Profesional Básica	3.006	1.391	20	4.417
Formación Profesional de Grado Medio	4.084	1.530	278	5.892
Formación Profesional de Grado Superior	1.345	262	259	1.866
Otros programas formativos	378	163	1	542
Otros programas formativos. Educación Especial	2.767	1.425	0	4.192
B.Total	129.906	42.125	3.277	175.308
Total (A+B)	152.568	56.832	3.407	212.807

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **tabla B4.3** recoge el alumnado con necesidades educativas especiales de todos los centros de España por nivel de enseñanza y tipo de discapacidad. El mayor número corresponde al alumnado con discapacidad intelectual (63.640), seguido por el de quienes presentan trastornos graves de conducta y personalidad (50.672) y trastornos generalizados del desarrollo (49.426). Los grupos menos numerosos corresponden a plurideficiencia (13.729 estudiantes), a los que tienen discapacidad motora (14.201 estudiantes) y discapacidad auditiva (9.324 estudiantes) o visual (3.714 estudiantes).

Atendiendo a la distribución porcentual del alumnado de Educación Especial, por tipo de discapacidad y por tipo de escolarización, se observa que en los centros específicos las discapacidades más recurrentes fueron: la intelectual, los trastornos generalizados del desarrollo y la plurideficiencia. En cambio, en los centros ordinarios fueron: discapacidad intelectual, trastornos graves de conducta y trastornos generalizados del desarrollo (véase la **figura B4.13**).

La **figura B4.14** representa el porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que estuvo integrado en centros ordinarios, según su discapacidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas en el curso 2018-2019. De su análisis se aprecia que la Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de integración fue Galicia con un 93,0 %, seguida de Navarra con un 90,6 %. En el ámbito nacional destacaron los porcentajes de integración del alumnado que presentó trastornos graves de conducta y personalidad (98,0 %), discapacidad auditiva (94,9 %) o visual (94,7 %). También fueron muy altos los porcentajes de integración del alumnado con otros tipos de discapacidad, superando en todos los casos el 75,9 %, a excepción del que presentó plurideficiencia, con un 36,5 %.

Tabla B4.3
Alumnado con necesidades educativas especiales de todos los centros de España por nivel de enseñanza y discapacidad. Curso 2018-2019

	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	TGD ¹	TGC/P ²	Pluri-deficiencia	Sin distribuir	Total
A. Educación especial específica									
A.Total	473	1.632	15.309	197	8.162	1.024	8.722	1.980	37.499
B. Alumnado integrados en centros ordinarios									
Educación Infantil	1.401	2.470	2.783	563	8.251	800	680	926	17.874
Educación Primaria	3.859	5.565	22.337	1.491	20.127	21.252	2.243	3.773	80.647
Educación Secundaria Obligatoria	2.418	2.875	16.120	956	10.313	20.775	1.259	814	55.530
Bachillerato	378	529	145	226	982	1.933	107	48	4.348
Formación Profesional Básica	123	146	1.919	34	222	1.838	107	28	4.417
Formación Profesional de Grado Medio	375	560	1.609	137	803	2.189	169	50	5.892
Formación Profesional de Grado Superior	220	341	238	93	284	637	37	16	1.866
Otros programas formativos	18	12	391	5	38	73	3	2	542
Otros programas formativos. Educación Especial	59	71	2.789	12	244	151	402	464	4.192
B.Total	8.851	12.569	48.331	3.517	41.264	49.648	5.007	6.121	175.308
Total (A+B)	9.324	14.201	63.640	3.714	49.426	50.672	13.729	8.101	212.807

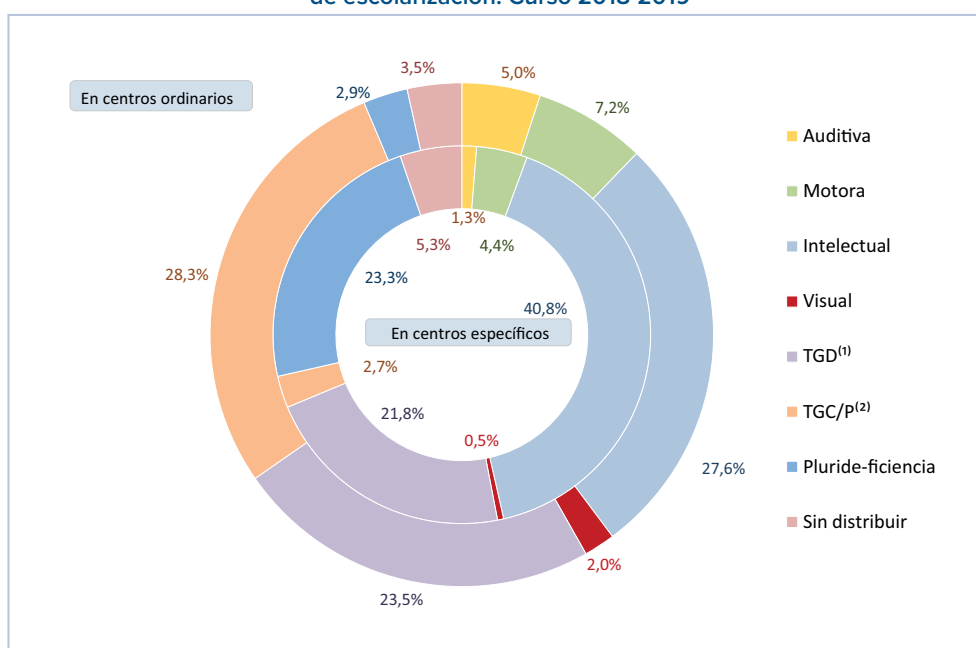
1. TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo).

2. TGC/P (Trastornos Graves de Conducta/Personalidad).

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura B4.13

Distribución porcentual en España del alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y tipo de escolarización. Curso 2018-2019

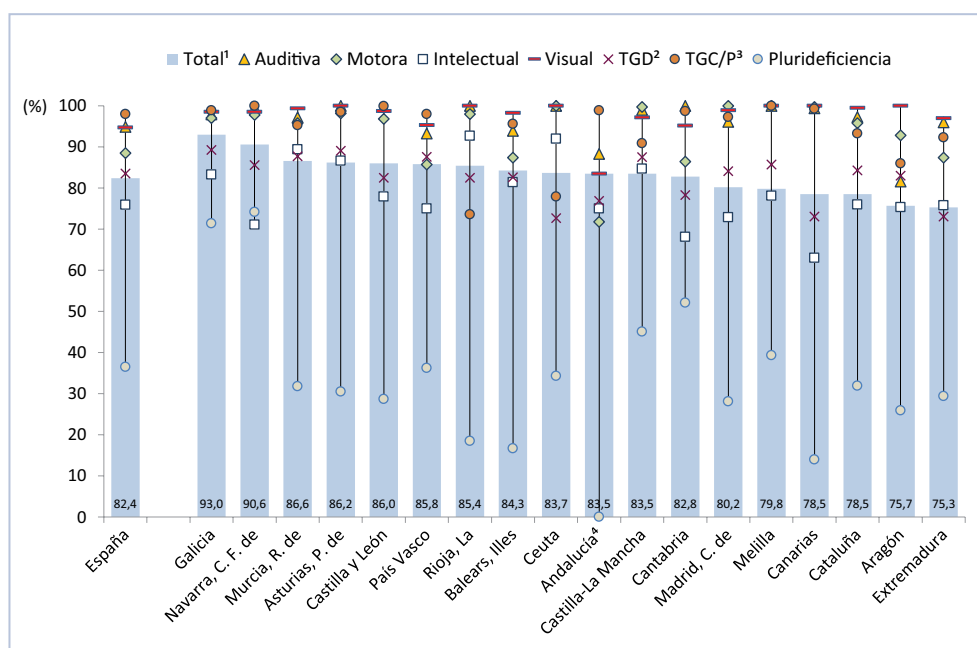


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b413.xlsx> >

1. TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo). TGC/P (Trastornos Graves de Conducta/Personalidad).

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

Figura B4.14
Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que está integrado en centros ordinarios según su discapacidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b414.xlsx> >

1. En el cálculo del total de alumnado integrado con discapacidad o trastornos graves se incluye también el alumnado con necesidades educativas especiales no distribuido por discapacidad.

2. TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo).

3. TGC/P (Trastornos Graves de Conducta/Personalidad).

4. En Andalucía alumnado con plurideficiencia se clasifica según la discapacidad dominante.

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 orientación

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación¹⁵² 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 educativa¹⁵³, 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)¹⁵⁴.

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, con el fin de 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 manera que visualicen su propio horizonte profesional y decidan el itinerario formativo más adecuado, en función de las referidas ofertas formativas disponibles.

A continuación se exponen 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.

152. < BOE-A-1985-12978 artículo 6 >

153. < BOE-A-2013-12886 >

154. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 329.

Programa Nacional de Reformas 2019

El Programa Nacional de Reformas 2019¹⁵⁵ ofrece información sobre el grado de cumplimiento de las recomendaciones específicas formuladas por el Consejo de la Unión Europea a España en 2018. La agenda de política económica se estructuró mediante un programa coherente de reformas e inversiones para un crecimiento inclusivo y sostenible, recogido en el informe «Agenda del cambio» publicado en febrero de 2019, que está estructurada en torno a 7 ejes. Esta Agenda atiende al cumplimiento de los compromisos europeos y de las recomendaciones específicas por país, así como a los objetivos de la Estrategia Europea 2020, a los objetivos 2030 de Naciones Unidas y al desarrollo e implementación del Pilar Europeo de Derechos Sociales.

En el marco del apartado 2 de las Recomendaciones Específicas, referido a los servicios sociales y de empleo, el Plan Director por un Trabajo Digno 2018-2020 se ha revelado como una herramienta importante en la lucha contra el fraude laboral y el fomento de la contratación indefinida. El aumento de las prestaciones por hijo a cargo aprobado por el Real Decreto-Ley 8/2019, de 8 de marzo, de medidas urgentes de protección social y de lucha contra la precariedad laboral en la jornada de trabajo, ha mejorado la protección de las familias. En el ámbito de la política de educación, se han desarrollado las principales líneas para la reforma de la Ley Orgánica de Educación, habiéndose reforzado los mecanismos de coordinación y cooperación con las Comunidades Autónomas a través de la Conferencia Sectorial y sus órganos. Por su parte, las sucesivas actualizaciones del Catálogo de cualificaciones profesionales y el desarrollo del Plan Estratégico de Formación Profesional tienen como objeto mejorar la adecuación de la formación a las necesidades del mercado laboral del siglo XXI.

El Consejo de Ministros aprobó el 7 de diciembre de 2018 el Plan de choque por el empleo joven 2019-2021, con el respaldo unánime de los interlocutores sociales. Este Plan cuenta con un presupuesto de 2.000 millones de euros y se orienta a mejorar la empleabilidad de los jóvenes a través de medidas sobre formación profesional, refuerzo de la orientación y acompañamiento por las oficinas de empleo, revisión y promoción de los contratos formativos, incentivos a la contratación, fomento del emprendimiento y mejora de la gestión del Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Además se puso en marcha el Plan Reincorpora-T para parados de larga duración (2019-2021).

Contra la precarización del mercado de trabajo y el fenómeno de la «pobreza activa» o pobreza de las personas con empleo (*in-work poverty*), el Gobierno aprobó el 21 de diciembre de 2018 el Real Decreto 1462/2018 por el que se establece un aumento del salario mínimo interprofesional hasta los 900 euros mensuales.

En el ámbito de la lucha contra la brecha de género en el mercado laboral, el Consejo de Ministros aprobó el 1 de marzo de 2019 el Real Decreto-Ley 6/2019 de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación. El Real Decreto-ley, aplicable tanto al empleo privado como al empleo público, por el que se amplían los permisos por nacimiento y cuidado del menor para equiparar progresivamente los de ambos progenitores; incluye también la reforma del Estatuto de los Trabajadores para reducir la brecha salarial en línea con lo establecido en la Recomendación de 7 de marzo de 2014 de la Comisión Europea. Por último, establece la obligación para las empresas de llevar un registro con los valores de los salarios, al que podrán acceder los trabajadores a través de sus representantes legales en la empresa y que incluye el concepto de trabajo de igual valor.

Asimismo, se aprobó e implementó el Plan Anual de Política de Empleo para 2018 (Estrategia Española de Activación para el Empleo 2017-2020, que es el marco conceptual y organizativo al que deben referirse todas las actuaciones en materia de políticas de activación. Esta Plan recoge los objetivos para todos los servicios públicos de empleo, que son evaluados anualmente para orientar la financiación de las políticas de empleo y concreta los siguientes objetivos estratégicos:

- a. Promover la activación y mejora de la empleabilidad de los jóvenes, con especial atención a los que presentan mayores deficiencias de formación y riesgo de precariedad laboral, mediante instrumentos como la Garantía Juvenil y la coordinación con el sistema educativo.
- b. Potenciar el empleo como principal instrumento de inclusión social, mejorando de manera prioritaria la activación e inserción de los desempleados de larga duración y los mayores de 55 años.

155. < Programa Nacional de Reformas de España 2019 >

- c. Promover, de acuerdo con las necesidades identificadas en los diagnósticos personalizados y con las necesidades del sistema productivo, una oferta formativa dirigida a un mercado laboral cambiante, ajustando mejor las competencias y facilitando las transiciones laborales.
- d. Mejorar el desempeño de los servicios públicos de empleo modernizando los instrumentos del Sistema Nacional de Empleo.
- e. Abordar las políticas de activación desde una perspectiva holística que tenga en cuenta sus dimensiones sectorial y local, y estableciendo marcos de colaboración con empleadores, interlocutores sociales y otros agentes públicos y privados.

Dentro de los objetivos estructurales, cabe destacar aquí el eje 1 dedicado a la Orientación que comprende las actuaciones de información, orientación profesional, motivación, asesoramiento, diagnóstico y determinación del perfil profesional y de competencias, diseño y gestión de la trayectoria individual de aprendizaje, búsqueda de empleo, intermediación laboral y, en resumen, las actuaciones de apoyo a la inserción de las personas beneficiarias. Este eje persigue potenciar la intermediación activa y la personalización de los servicios, en base al diagnóstico y diseño de itinerarios de inserción y formativos individuales, y comprende los siguientes objetivos instrumentales:

1. Información y diagnóstico personalizado.
2. Orientación y acompañamiento de itinerarios individuales personalizados.
3. Gestión y cobertura de ofertas de empleo.
4. Relación con empresas, entidades territoriales, y otros agentes del mercado de trabajo.

Por otro lado, con respecto a los progresos para alcanzar los objetivos nacionales de la Estrategia Europa 2020 y en relación con los que incluyen contenidos relacionados con la orientación vocacional y profesional, cabría destacar:

- Objetivo 1: Empleo para el 74 % de las personas de 20 a 64 años.

De acuerdo con los datos de Eurostat, la tasa de empleo en 2018 en España entre las personas de 20 a 64 años fue del 67 %. Esta tasa ha ido aumentando en los últimos años, pero sigue aún por debajo del objetivo para 2020 de alcanzar el 74 %. Para seguir avanzando hasta conseguir el objetivo propuesto, se han establecido distintas medidas: el Plan de choque por el empleo joven aprobado en 2018 con el objetivo de reducir el desempleo entre los sectores más jóvenes de la población, así como el Plan Reincorpora-T en el caso de los mayores de 45 años.

Por otra parte, se han reforzado los programas de formación del servicio público de empleo estatal, con el objetivo de mejorar las capacidades de los desempleados de acuerdo con las necesidades del mercado laboral, mejorando de este modo su empleabilidad.

Se está trabajando también en la reestructuración del mercado de trabajo incluyéndose en la Agencia del cambio medidas prioritarias como simplificar y reordenar el menú de los contratos de trabajo y la implantación gradual de un sistema de cuentas individuales de capitalización, de forma que se facilite la movilidad de los trabajadores.

Por último, mencionar el Plan Director por un Trabajo Digno 2018-2020, para luchar contra el fraude laboral, el empleo informal y la economía sumergida.

- Objetivo 6: Tasa de abandono escolar temprano inferior al 15 %.

Para alcanzar el objetivo, propuesto por la Estrategia 2020 para nuestro país, de situar la tasa de abandono educativo temprano en el 15 % se han desarrollado distintas iniciativas, con las que se ha conseguido reducirlo al 17,9 % en 2019. Entre estas iniciativas destacan:

- El Proyecto de Ley por el que se modifica la Ley Orgánica de Educación, aprobado por el Consejo de Ministros el 15 de febrero 2019, con el que afrontar de forma sostenida este reto.
- El Programa de orientación y refuerzo para el avance y el apoyo en la educación, reformulado a partir del anterior Programa PROEDUCAR, reforzando el componente de orientación educativa e incorporando actuaciones educativas dentro del horario lectivo.
- La inclusión en la agenda del cambio de la Universalización del acceso a la Educación Infantil de 0 a 3 años.

Por otra parte, también se pretende fortalecer la Formación Profesional a través del Plan Estratégico de Formación Profesional 2019-2022, aprobado por el Consejo de Ministros, contribuyendo a su vez al alcance del primer objetivo, puesto que entre sus efectos se contempla la mejora de la empleabilidad de estos alumnos.

- Objetivo 8: Reducir al menos en 1,4-1,5 millones el número de personas en situación o riesgo de pobreza o exclusión social.

Con la intención de reducir al menos en 1,4-1,5 millones el número de personas en situación o riesgo de pobreza o exclusión social, durante los últimos años se han venido implementando distintas medidas como el aumento del salario mínimo interprofesional hasta los 900 euros al mes, acercando de este modo el salario mínimo español a los estándares europeos en términos de su relación con el salario mediano.

Además, la Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2019-2023 ha impulsado la lucha contra la pobreza infantil con la creación del Alto Comisionado para la pobreza infantil, que ha coordinado y reforzado las medidas adoptadas en este ámbito por Comunidades Autónomas y Ayuntamientos y ha aumentado las prestaciones familiares por hijo a cargo.

En materia de protección social, el Real Decreto-Ley 8/2019 de medidas urgentes de protección social y de lucha contra la precariedad laboral en la jornada de trabajo ha reforzado los sistemas de protección social, con especial atención a los colectivos más vulnerables. Por otro lado, en materia de vivienda, La Agenda del Cambio anunció un Plan de Vivienda con medidas para facilitar el acceso a vivienda de las familias con menores recursos, y el Real Decreto-Ley 7/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes en materia de vivienda y alquiler refuerza la protección de los arrendatarios. A su vez, el Parlamento aprobó la Ley reguladora de los contratos de crédito inmobiliario, que aumenta la protección de los hipotecados y mejora sus condiciones.

Es preciso destacar también actuaciones en el ámbito de la lucha contra la pobreza energética, en el que destacan el Real Decreto Ley 15/2018 de medidas urgentes para la transición energética y la protección de los consumidores, que amplió la protección del bono social eléctrico y creó el bono social térmico para hacer frente a los gastos de calefacción, agua caliente o cocina, y la Estrategia Nacional contra la Pobreza Energética 2019-2024.

Además, se están implementando estrategias específicas dirigidas a mejorar la situación de colectivos vulnerables, entre las que cabe señalar la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020, y la Estrategia Nacional Integral Para Personas sin Hogar (2015-2020).

Finalmente, pueden destacarse también en este punto la Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico, con medidas para los municipios más afectados por la despoblación y el envejecimiento, así como las medidas para la sostenibilidad del medio rural.

Plataforma digital de información y orientación profesional «TodoFP»

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ofrece numerosos recursos de formación profesional dirigidos al profesorado, al alumnado y a los ciudadanos en general a través del portal educativo «TodoFP», que está presente en las redes sociales y cuenta con aplicaciones para dispositivos móviles, teniendo un número de visitas superior a las seis millones anuales de consulta.

Este portal incluye las siguientes áreas temáticas: Sobre FP; Qué, cómo y dónde estudiar; Pruebas y convalidaciones; Información para profesores; Orientación profesional; Acreditación de competencias¹⁵⁶.

En relación con el ámbito internacional, el portal informa sobre los siguientes organismos e instituciones: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), Fundación Europea de Formación (ETF), Red de Información sobre Educación en Europa (EURYDICE), Eurodesk, Red Europea de Expertos en Economía de la Educación (EENEE), Centro de Investigación sobre el Aprendizaje Continuo (CRELL), Red de Expertos en Ciencias Sociales de la Educación y Formación (NESSE), Economistas de la Educación (EENEE), Centro de Investigaciones sobre el Aprendizaje Permanente (CRELL), Centro Internacional para el Desarrollo de la Carrera y Políticas Públicas (ICCDPP), Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (IAEVG) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

156. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p.331.

Durante el curso 2018-2019 se continuó realizando la actualización de la plataforma, se trabajó en el mantenimiento de los accesos a las informaciones, de las herramientas y del buzón de consultas a disposición de los usuarios. En dicho curso también se inició el proyecto de actualización del aplicativo Decide, en tanto que herramienta en línea e interactiva de orientación vocacional de la web «TodoFP», cuyo objetivo es facilitar la toma de decisiones para la selección del itinerario formativo y profesional del usuario.

Portal educativo «Aprende a lo largo de la vida»¹⁵⁷

Durante el curso 2018-2019, el Ministerio de Educación y Formación Profesional sometió este portal educativo a una revisión en profundidad, tanto de sus funciones como de su diseño visual, estructura de contenidos e información que facilitar al ciudadano. A la finalización del periodo correspondiente a este INFORME, el portal se encontraba en fase de preproducción y a la espera de operar en abierto.

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 profesionales de la educación y alumnos. Ofreció a los estudiantes una visión detallada de la oferta educativa y nuevas titulaciones, orientación sobre las nuevas profesiones en auge y prácticas de empresas e información sobre ayudas, becas y fórmulas de financiación. También cumplió con su objetivo de inspirar y capacitar a los profesores a la vez que se destacaba el papel que estos profesionales desempeñan en la construcción de la sociedad presente y futura.

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). Ambas redes inspiran y coordinan acciones y políticas de orientación en Europa. Durante el curso 2018-2019 se trabajó en las líneas acordadas por ambas redes y se intercambiaron información y buenas prácticas, de manera que la orientación educativa y profesional en España adquiriera la dimensión europea necesaria.

La convivencia escolar

La Constitución Española¹⁵⁸, 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».

El marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, *Educación y Formación 2020*¹⁵⁹ (ET 2020) incluye entre sus cuatro objetivos el de «promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa». Entre sus ámbitos prioritarios para trabajar desde 2015 hasta 2020, señala: «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».

La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*¹⁶⁰ incluye entre las 10 metas concernientes al Objetivo 4 referido a la educación la de «asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, 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 la contribución de la cultura del desarrollo sostenible».

En el contexto nacional, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹⁶¹ (LOE) establece que el sistema educativo español se inspira en los principios de: la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; la educación

157. < <http://www.educacionyfp.gob.es/va/contenidos/estudiantes/formacion-adultos.html> >

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

159. < https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es >

160. < https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf >

161. < BOE-A-2006-7899 >

A

B

C

D

E

para la prevención de conflictos y su resolución pacífica, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y, en especial, en el del acoso escolar; y el desarrollo en la escuela de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género (artículo 1. c, k y l).

A continuación, se establece que el sistema educativo se orientará a la consecución, entre otros, de los siguientes fines: el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos; la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad; la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y su resolución pacífica; la educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal; la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible (artículo 2. a, b, c, d y e)¹⁶².

La LOE incluye en los deberes básicos del alumnado la participación y la colaboración en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación, la autoridad y orientaciones del profesorado. También contiene el respeto a las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo por parte del alumnado (Disposición final primera.3, que modifica el artículo 6 de la Ley 8/1985, LOE).

Actuaciones

Las principales acciones desarrolladas en España en relación con la convivencia escolar por parte de las Administraciones educativas en estos últimos años han sido:

- Participación en planes estratégicos de ámbito nacional: Plan Estratégico para la Igualdad de Oportunidades; Plan de Acción para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la Sociedad de la Información; Plan Estratégico Nacional para la Infancia y la Adolescencia; Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social; Plan Integral de Apoyo a la Familia; Plan de Acción contra la Explotación Sexual de la Infancia y la Adolescencia; Plan Integral de Lucha contra la Trata de Seres Humanos con Fines de Explotación Sexual; Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana.
- Coordinación entre administraciones, entidades e instituciones. El Ministerio de Educación y Formación Profesional se coordina con diversos agentes implicados en la mejora de la convivencia pacífica, inclusiva e igualitaria: el Ministerio de Defensa; el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad en el Observatorio de la Infancia, Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, Consejo Estatal del Pueblo Gitano, Pleno del Consejo Español de Drogodependencias y otras Adicciones, Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social, Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades; el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación en el Grupo de Trabajo de Género del Consejo de Cooperación al Desarrollo; el Ministerio de Empleo y Seguridad Social en el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes y en el Observatorio Estatal del Racismo y la Xenofobia (Proyecto FRIDA); la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD); el Instituto de la Mujer y para la igualdad de Oportunidades (IMIO); la Fundación Yehudi Menuhin; el BBVA para la edición de los Premios Giner de los Ríos; el proyecto de la Acción Clave 3 en el marco del Programa Erasmus+, *Active Citizenship Projects to Enhance Pupils' Social and Civic Competence* (ACT). También ha participado en reuniones de seguimiento de la Relatoría Nacional para la trata de seres humanos.

Además, se firman convenios y protocolos entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y diferentes entidades y administraciones públicas para impulsar medidas que contribuyen a la prevención, detección y superación de la violencia, mejorando la seguridad y la convivencia pacífica en nuestros centros educativos: Programa Buentrato, para promocionar el buen trato y la prevención de la violencia y el maltrato mejorando la convivencia en los centros; convenio con la Fundación Yehudi Menuhin para la integración educativa y cultural de niños y jóvenes en situaciones desfavorables a través de actividades artísticas; prácticas formativas para estudiantes con discapacidad intelectual para su inserción laboral con

162. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 313.

la Fundación Afanias/Down; colaboración con la Agencia Española de Protección de Datos para impulsar la formación y sensibilización de los menores de edad en materia de privacidad y protección de datos, en particular en internet.

Observatorios de la convivencia escolar

El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar se creó, con el fin de contribuir a la construcción activa de una convivencia escolar armónica desde el ámbito estatal, por el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, de creación del Observatorio Estatal de la Convivencia, modificado por el Real Decreto 3/2018, de 12 de enero¹⁶³. En el artículo 1.2 de la norma consolidada¹⁶⁴ se establece que «el Observatorio es un órgano colegiado interministerial al que corresponde asesorar, en base al principio de cooperación territorial y colaboración institucional, sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un seguimiento de la implantación del Plan Estratégico de Convivencia Escolar para la mejora de la convivencia en los centros educativos españoles y proponer medidas que ayuden a elaborar las distintas políticas estatales, fomentando las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar, y la prevención del acoso escolar y de todas las formas de *ciberbullying*, así como de la violencia en los centros docentes.»¹⁶⁵

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 consultivos que recaban información, emiten informes, realizan recomendaciones y propuestas de actuación y desarrollan actuaciones en las comunidades educativas.

La **tabla B4.4** presenta fuentes informativas de los Observatorios de Convivencia Escolar Autonómicos vigentes durante el curso 2018-2019. La información ofrecida en estas páginas web nos 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 estatal

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.

El Plan gira alrededor de siete ejes fundamentales de carácter transversal, y relacionados con la prevención de todo tipo de discriminación, acoso y violencia escolar: Educación inclusiva; Participación de la comunidad; Aprendizaje y convivencia; Educación en los sentimientos y en la amistad; Socialización preventiva de la violencia de género; Prevención de la violencia desde la primera infancia; Atención y cuidado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

De estos ejes derivan las ocho líneas de actuación: Observación y seguimiento de la convivencia en los centros educativos; Desarrollo de políticas educativas para la mejora de la convivencia; Incorporación de Actuaciones Educativas de Éxito y prácticas basadas en criterios científicos para la mejora de la convivencia escolar; Formación del profesorado y otros agentes de la comunidad educativa; Coordinación y cooperación entre administraciones, entidades e instituciones; Prevención y control de incidentes violentos en los centros educativos y apoyo a las víctimas de violencia y acoso; Comunicación, intercambio y difusión de información y conocimiento sobre el impacto de la convivencia escolar en la educación; Investigación educativa y social en convivencia escolar. Cada una de estas líneas de actuación recoge una serie de objetivos y medidas fundamentales para permitir un desarrollo lógico y ordenado en su consecución, a la vez que facilita la implicación constante de toda la estructura del sistema educativo¹⁶⁶.

163. <BOE-A-2018-432.>

164. <BOE-A-2007-5441.>

165. Para más información ver <INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 315.

166. Para más información ver <INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 318.

Tabla B4.4
Observatorios de la Convivencia Escolar de las Comunidades Autónomas u órganos similares

Andalucía	Observatorio para la convivencia escolar en Andalucía. < https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar >
Aragón	Asesoría de la convivencia. < http://innovacioneducativa.aragon.es/asesoria-de-convivencia-para-conflictos-graves-en-la-convivencia-escolar/ >
Asturias, Principado de	Observatorio de la infancia y la adolescencia del Principado de Asturias. < https://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/ >
Balears, Illes	Instituto para la convivencia y el éxito escolar. < http://www.caib.es/govern/organigrama/area.do?lang=es&coduo=174388 >
Canarias	Área de convivencia. < https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/convivencia_escolar/ >
Cantabria	Observatorio de la convivencia. < https://www.educantabria.es/diversidad-y-convivencia/convivenciaescolar.html >
Castilla y León	Observatorio para la convivencia escolar de Castilla y León. < http://www.educa.jcyl.es/convivencia/es >
Castilla-La Mancha	Observatorio regional de la convivencia de Castilla-La Mancha. < http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=62664&textOnly=false&locale=en_UK >
Comunitat Valenciana	Observatorio para la convivencia escolar. < http://www.ceice.gva.es/web/convivencia-educacion/observatorio-para-la-convivencia-escolar >
Extremadura	Observatorio para la convivencia escolar en Extremadura. < http://www.educarex.es/convivencia/observatorio-convivencia-escolar-01.html >
Galicia	Observatorio gallego de la convivencia escolar. < http://www.edu.xunta.gal/portal/Educonvives.gal >
Madrid, Comunidad de	Foro por la convivencia. < https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/convivencia >
Murcia, Región de	Observatorio para la convivencia escolar. < http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5316&RASTRO=c792\$m4001&IDTIPO=100 >
Navarra, Com. Foral de	Asesoría para la convivencia, dependiente del Departamento de Educación de Navarra. < http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia >
País Vasco	Observatorio de la convivencia escolar de la Comunidad Autónoma del País Vasco. < http://www.euskadi.eus/ambito-de-actuacion-convivencia-convivencia-positiva/web01-a3hbconv/es/ >
Rioja, La	Observatorio de la convivencia escolar. < http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/15/pdfs/A11007-11010.pdf >

Fuente: Elaboración propia.

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. A petición de los centros, se ofrecen charlas de expertos policiales con el alumnado y reuniones con la comunidad escolar cuyos objetivos son: responder de forma coordinada a cuestiones relacionadas con la seguridad de menores y jóvenes, mejorar el conocimiento de los recursos policiales para prevenir la delin-

cuencia y contribuir a fomentar el respeto a los derechos y libertades fundamentales. El CNIIE participó en la elaboración de la Guía metodológica y consejos pedagógicos del Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los centros educativos y sus entornos.

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

Tanto la normativa de la Unión Europea como la de España asignan a la educación un papel decisivo en la promoción de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

El artículo 23 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión¹⁶⁷ explicita: «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 Género¹⁶⁸ y la La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres¹⁶⁹ tienen como objeto abordar este derecho universal.

La legislación educativa española ordena este aspecto de la formación de las personas a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)¹⁷⁰.

Por otro lado, el Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado, establece que el Consejo elaborará y hará público un informe sobre el estado y situación del sistema educativo en el que se informará de las medidas que en relación con la prevención de la violencia y fomento de la igualdad entre mujeres y hombres establezcan las Administraciones educativas. Además, indica que la Comisión Permanente de este órgano debe ser consultada con carácter preceptivo en las disposiciones reglamentarias que se refieran al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y al fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres en la enseñanza. De acuerdo con la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado, 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 UNESCO¹⁷¹

La igualdad de género es para la UNESCO una prioridad mundial, estrechamente ligada a la promoción del derecho a la educación y lograr la Educación para Todos (EPT), así como otros objetivos de desarrollo. La UNESCO aborda el desafío de la igualdad de género mediante la promoción de la educación de las niñas y la igualdad entre los sexos en materia de educación, garantizando que las perspectivas de género sirvan de base a las políticas y prácticas relativas a la enseñanza, apoyando la prestación de servicios tales como la capacitación de docentes y la elaboración de material didáctico, en los que influye la perspectiva de género. Se centra en cinco ámbitos temáticos: la alfabetización de jóvenes y adultos, los docentes, la enseñanza básica, la enseñanza y formación técnica y profesional y la educación para la prevención del SIDA.

Además, esta Organización impulsa la integración de las cuestiones relativas a la igualdad de género en la educación en todas las etapas, en los diversos tipos de educación (formal, no formal e informal) y en todos los ámbitos de actuación¹⁷².

La UNESCO tiene un papel fundamental en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible¹⁷³, donde se incluye el objetivo de «lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas». Esta idea fue reforzada en el Marco de Acción Educación 2030 (*Education 2030 Framework For Action*:

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

168. < BOE-A-2004-21760 >

169. < BOE-A-2007-6115 >

170. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 258.

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

172. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 259 y ss.

173. < <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/> >

FFA), que ofrece un enfoque estratégico basado en insistir en la equidad, la inclusión y la igualdad de género, y recomienda que los sistemas educativos actúen de manera explícita con miras a erradicar los prejuicios de género y la discriminación.

El tratamiento de la igualdad de género por la Unión Europea¹⁷⁴

La Unión Europea se fundamenta en un conjunto de valores entre los que se incluye la igualdad, y promueve la igualdad entre hombres y mujeres [artículo 2 y artículo 3, apartado 3, del Tratado de la Unión Europea (TUE)]. 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 (TFUE) 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 (este concepto también se conoce como «integración de la dimensión de género»). 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.

Los tratados de la Unión Europea incluyen el principio de la igualdad de retribución entre mujeres y hombres para un mismo trabajo desde 1957, que se recoge en el artículo 157 del actual Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea TFUE. Además, el artículo 153 del TFUE permite a la Unión actuar en el ámbito más amplio de la igualdad de oportunidades y de trato en materia de empleo y ocupación y, dentro de este marco, el artículo 157 del TFUE autoriza la acción positiva para empoderar a las mujeres. Conjuntamente, el artículo 19 del TFUE contempla la posibilidad de adoptar legislación para luchar contra todas las formas de discriminación, también por motivos de sexo. La legislación dirigida a luchar contra la trata de seres humanos, en especial de mujeres y niños, se ha adoptado sobre la base de los artículos 79 y 83 del TFUE, y el programa «Derechos, Igualdad y Ciudadanía» financia, entre otras, aquellas medidas que contribuyen a la erradicación de la violencia contra las mujeres basándose en el artículo 168 del TFUE.

La Unión ha adoptado múltiples actos legislativos en este ámbito¹⁷⁵. 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». Financia proyectos que tengan por objeto lograr la igualdad de género y poner fin a la violencia contra las mujeres
- Las acciones del Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE)¹⁷⁶:
 - La Carta de la Mujer y el Compromiso estratégico para la igualdad de género 2016-2019. Se centra en cinco ámbitos prioritarios: aumento de la participación de la mujer en el mercado laboral e igual independencia económica; reducción de la brecha y la desigualdades salariales y de las pensiones y, por consiguiente, lucha contra la pobreza entre las mujeres; promoción de la igualdad entre mujeres y hombres en la toma de decisiones; lucha contra la violencia de género y protección y apoyo a las víctimas; promoción de la igualdad de género y los derechos de las mujeres en todo el mundo.
 - El Plan de Acción en materia de género 2016-2020. Destaca la necesidad de conseguir plenamente el disfrute íntegro y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales por parte de las mujeres y las niñas, así como la consecución del objetivo de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas.
 - 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). Es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante sobre la prevención y lucha contra la violencia hacia mujeres y niñas a escala internacional. En él se establece un marco global de medidas jurídicas y estratégicas destinadas a prevenir dicha violencia, asistir a las víctimas y castigar a los autores.

174. < https://ec.europa.eu/spain/news/20190308_What-is-the-EU-doing-for-gender-equality_es >

175. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 261 y ss.

176. < https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/eige_es >

Actuaciones en relación con la prevención y erradicación de la violencia de género

Los distintos grupos parlamentarios, las Comunidades Autónomas y las entidades locales representadas en la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), ratificaron el Pacto de Estado contra la Violencia de Género en diciembre de 2017. Este Pacto de Estado supone la unión de un gran número de instituciones, organizaciones y personas expertas en la formulación de medidas para la erradicación de la violencia sobre las mujeres. El Pacto implica incidir en todos los ámbitos de la sociedad y se estructura en 11 ejes de trabajo. Las medidas que implementa o debe implementar el MEFP se encuentran distribuidas en los siguientes ejes:

- Eje 1: La ruptura del silencio, sensibilización y prevención.
- Eje 3: Perfeccionamiento de la asistencia, ayuda y protección a las víctimas.
- Eje 4: Intensificación de la asistencia y protección de menores.
- Eje 5: Impulso de la formación que garantice la mejor respuesta asistencial.
- Eje 6: Seguimiento estadístico.
- Eje 8: Visualización y atención a otras formas de violencia contra las mujeres.

Las Administraciones educativas también deben llevar adelante las actuaciones correspondientes para atender lo que distintas leyes contemplan con respecto a la prevención y erradicación de la violencia de género. De acuerdo con lo establecido en la Disposición adicional vigésimo primera de la LOE, una de sus responsabilidades es la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambio de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar, así como facilitar que los centros educativos presten atención específica a dicho alumnado. Además:

- La LOE, en la Disposición adicional cuarta, señala que los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas deben reflejar y fomentar el respeto a los principios y valores recogidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de protección integral contra la violencia de género.
- En el artículo 7 de la Ley 1/2004 se establece que toda esta temática debe constituir un contenido específico de la formación permanente del profesorado.
- La Disposición adicional cuadragésimo primera, introducida por la LOMCE en la LOE, recoge que la prevención de la violencia de género debe formar parte del currículo en las diferentes etapas de la educación básica.

Formación del profesorado en materia de igualdad entre mujeres y hombres

La capacitación de los docentes de todas las enseñanzas no universitarias para diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje que fomenten la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, está prevista en las órdenes ministeriales que establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión, tanto de Maestro en Educación Infantil (Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, apartado 3.3 del anexo)¹⁷⁷, como de Maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, apartado 3.4 del anexo)¹⁷⁸ y de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de Formación Profesional y de Enseñanzas de Idiomas (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, apartado 3.5 del anexo)¹⁷⁹. Así pues, esta capacitación específica se incluye entre los objetivos de la formación inicial del profesorado.

El artículo 102 de la Ley Orgánica 2/2006 establece que los programas de formación permanente deben contemplar una formación específica en materia de igualdad.

Los planes de formación continua del profesorado que desarrollan las Administraciones educativas incluyen actividades de formación dirigidas a capacitar al profesorado para que fomente la igualdad entre mujeres y hombres o para que perfeccione las competencias que al respecto haya adquirido en su práctica educativa.

177. <BOE-A-2007-22446 >

178. <BOE-A-2007-22449 >

179. <BOE-A-2007-22450 >

Por su parte, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), desarrolló las siguientes acciones formativas durante el periodo correspondiente a este INFORME.

Curso de verano «Aulas por la igualdad: el valor de coeducar»

En una de sus líneas prioritarias, el INTEF ofertó el curso «Aulas por la igualdad: el valor de coeducar»¹⁸⁰ en colaboración con la Subdirección General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, cuya fase presencial tuvo lugar en la sede de la UIMP de Santander durante la primera semana de julio de 2019. Su principal objetivo fue ofrecer un espacio colaborativo en el que el profesorado pudo compartir conocimientos, proyectos, experiencias, recursos y materiales que le ayudasen a incorporar a su práctica profesional los valores de la educación para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Este curso se completó con una fase en red que se desarrolló después del verano.

Proyecto «chicaSTEM»

Esta iniciativa tuvo como finalidad ayudar a los docentes a conseguir recursos con los que acercar las disciplinas STEM a las aulas para motivar a las niñas en ellas. El proyecto se materializa en una sección de la web de Code.INTEF en la que se recogen las siguientes informaciones: Iniciativas existentes para motivar a las niñas en las disciplinas STEM; Recursos existentes para trabajar en el aula esta temática; Recursos propios, con el objetivo de motivar a las niñas en estas disciplinas mientras trabajan el pensamiento computacional; Informes referentes de interés sobre la temática cuyo objetivo es que los docentes tengan un repositorio donde documentarse; Noticias seleccionadas y artículos relacionados sobre chicas en la ciencia; Eventos de interés, así como eventos propios; Información sobre el 11 de febrero «Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia». Además, durante el curso 2018-2019 se trabajó en el diseño e implementación de las secciones de la web de Code.INTEF¹⁸¹, incluyéndose varios recursos y noticias, así como referencia a eventos e iniciativas.

Mesa redonda «Género y STEM» durante el II Congreso Nacional Scientix 2019

El día 3 de febrero de 2019, dentro del programa del II Congreso Nacional Scientix celebrado en las instalaciones del Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT) de Alcobendas (Madrid), tuvo lugar una mesa redonda donde se debatió sobre la figura de las mujeres en la ciencia, el despertar de vocaciones científicas entre las jóvenes, el acceso de las mujeres a estudios del ámbito STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), así como las limitaciones, los prejuicios y los estereotipos que existen relacionados con la mujer y el ámbito científico-tecnológico. Participaron expertos de las administraciones educativas, la investigación y la docencia.

Curso «Coeducación: dos sexos en un solo mundo»

El INTEF puso a disposición de los docentes la versión en abierto del curso tutorizado en línea «Coeducación: dos sexos en un solo mundo»¹⁸². Este curso se desarrolló mediante la colaboración que mantiene el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del INTEF, con el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, a través del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO). Está diseñado como un material formativo que permite al profesorado analizar la propia práctica educativa y mejorarla con el fin de facilitar un ambiente coeducativo en el aula.

MOOC (Cursos Abiertos y Masivos en Línea) «Educar en igualdad»

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) y el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO) colaboran en la realización del MOOC «Educar en igualdad»¹⁸³ que reúne múltiples propuestas de reflexión, indagación y creación de recursos prácticos para llevar la coeducación al propio entorno personal, familiar y laboral, teniendo en cuenta que son varios los ámbitos y personas que intervienen en el proceso educativo de niñas y niños, a quienes podemos ofrecer significados más o menos libres sobre los que conformen su ser y estar en el mundo. Sus contenidos permiten apreciar la importancia de Internet y las Redes Sociales en el conocimiento, publicación y difusión del pensamiento y la

180. < <https://intef.es/Noticias/curso-de-verano-aulas-por-la-igualdad-el-valor-de-coeducar/> >

181. < <http://code.intef.es/chicastem/> >

182. < <http://formacion.intef.es/course/view.php?id=422> >

183. < https://enlinea.intef.es/courses/courseview1:INTEF+Educalgualdes+2019_ED3/about >

práctica coeducativa, que expresan numerosas personas, organizaciones y organismos que hacen evidente la necesidad y la posibilidad de educar en igualdad. La segunda edición se celebró del 26 de febrero al 2 de abril de 2019 y contó con un total de 1874 participantes.

Proyecto «Relaciona»

El proyecto «Relaciona»¹⁸⁴ es una iniciativa de formación del Instituto de la Mujer dirigida al profesorado de centros educativos no universitarios, que se lleva a cabo en colaboración con las Administraciones autonómicas. Está cofinanciado por el Fondo Social Europeo dentro del Programa «Lucha contra la discriminación». El objetivo del proyecto es promover la reflexión sobre la convivencia social y la superación de la violencia de género en los centros educativos, así como apoyar acciones de educación en igualdad.

Materiales didácticos

El portal del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado¹⁸⁵ del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de CeDeC¹⁸⁶ (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios) y Procomún¹⁸⁷ (Red de recursos educativos en abierto), ofrece recursos didácticos organizados por etapas educativas y áreas temáticas para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres. Así mismo se ofrecen recursos en los portales educativos de diferentes Administraciones educativas autonómicas, de las organizaciones sindicales de profesores y de Organizaciones no Gubernamentales.

La inspección que ejerce la Administración educativa supervisa que los libros de texto y otros materiales curriculares reflejen y fomenten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el respeto de los principios y valores para la protección integral contra la violencia de género (Disposición adicional 4ª de la LOE y artículo 9 de la Ley Orgánica 1/2004)¹⁸⁸.

Por otra parte, el Instituto de la Mujer promueve el Proyecto «Materiales didácticos para la Educación en Igualdad»¹⁸⁹ 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.

Premios «Irene: la paz empieza en casa»

El Ministerio de Educación y Formación Profesional convoca los premios «Irene: la paz empieza en casa», desde 2006, con la finalidad de reconocer las iniciativas educativas que tratan de desarrollar medidas para prevenir todo tipo de violencia y de desigualdad o discriminación por razones de sexo. Los proyectos galardonados se basan en el aprendizaje de la resolución pacífica de conflictos y en el afianzamiento de los valores que afirman la igualdad de derechos y de oportunidades de mujeres y de hombres.

La edición correspondiente a 2019 se inscribió, como en los últimos años, en la convocatoria general del Concurso Nacional de Buenas Prácticas en centros docentes educativos que imparten enseñanzas no universitarias del sistema educativo español, realizada por la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional de 4 de junio de 2019. La resolución del concurso se realizó pasado el periodo correspondiente a este INFORME, el 13 de noviembre de 2019.

La red «Intercambia»

El Proyecto Intercambia se inició en 2005 y, tras pasar por diferentes etapas, a partir del año 2018 se gestiona desde la Subdirección General de Ordenación Académica en colaboración con el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO) del Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad, y con la participación de las Administraciones educativas y los organismos de igualdad de las Comunidades Autónomas¹⁹⁰.

184. < <http://bit.ly/2e7DVzN> >

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

186. < <http://cedec.educalab.es/> >

187. < <http://procomun.educalab.es/es/> >

188. < BOE-A-2004-21760 >

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

190. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 266.

A
B
C
D
E

El Proyecto cuenta con una plataforma virtual, el Portal Intercambia, «educar en femenino y masculino». Se concibe como un centro virtual de recursos temáticos que ofrece información exhaustiva a través de las secciones de Coeducación en el mundo, Legislación, Agenda estadística, Glosario, Materiales y Banco de recursos TIC, entre otras. A lo largo del año 2018 se trabajó en la configuración de un nuevo portal que se presentó en la Jornada Intercambia del año 2019.

Durante los días 19 y 20 de noviembre de 2018, tuvo lugar la XIV Jornada Intercambia: *Coeducación; educar para el futuro*, en la que los representantes de las diferentes Comunidades de 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, al igual que el resto de los ministerios, creó la Unidad de Igualdad de Género para dar cumplimiento a sus normas y leyes relativas a la igualdad de género, tanto nacionales como europeas e internacionales y, en particular, a la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LOIE MH)¹⁹¹.

En el curso escolar que afecta al presente INFORME, el Ministerio ha seguido realizando un trabajo dentro y fuera de este, con el fin de erradicar las desigualdades explícitas e implícitas existentes tanto en el sistema educativo como en la organización y funcionamiento del propio Departamento.

La Unidad de Igualdad se ha propuesto la consecución de los siguientes objetivos:

1. Establecer y coordinar cauces de colaboración institucional para promover e impulsar las políticas de Igualdad en el Ministerio de Educación y Formación Profesional.
2. Cooperar con otras Administraciones y entidades para fomentar la igualdad plena entre mujeres y hombres en la educación.
3. Explotar y difundir las estadísticas de la educación desde la perspectiva de género.
4. Visibilizar y poner en valor los distintos programas, recursos y materiales de interés que genera el Ministerio de Educación y Formación Profesional en materia de igualdad.
5. Generar informes periódicos y documentos de seguimiento sobre el grado de cumplimiento de las medidas vinculadas con la Educación en los distintos Planes y Estrategias Nacionales vigentes.
6. Formar y sensibilizar en igualdad y prevención de violencia al personal del Departamento.
7. Diseñar indicadores y metodologías que permitan evaluar los logros en la consolidación de las políticas públicas de igualdad que competen al Ministerio.

Actuaciones de la Unidad de Igualdad de Género en relación a sus objetivos

- Coordinación periódica con los Órganos Directivos del Departamento a través del Grupo de Trabajo de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional (celebración de tres reuniones de coordinación anuales) utilizando, además de las reuniones presenciales, la plataforma del Entorno Colaborativo para una mayor y eficaz coordinación.
- Coordinación periódica con la Comisión de Igualdad dependiente de la Mesa Delegada del Ministerio de Educación y Formación Profesional y cumplimiento del calendario de reuniones anuales de dicha Comisión.
- Elaboración de informes de seguimiento de las actuaciones de MEFP en los siguientes Planes Estratégicos:
 - II Plan de acción para la igualdad entre hombres y mujeres en la Sociedad de la Información (PASI).
 - Plan de Igualdad de la UIG del Ministerio. Este plan, va parejo al PEIO y tiene la misma duración.
 - Plan Operativo Anual de la UIG que es una mayor concreción del Plan de Actuación anterior.

191. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 277

- Participación activa en la elaboración del borrador del nuevo Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades; y en la Comisión de Igualdad de la AGE para la evaluación del II Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres y elaboración del borrador del III Plan.
- Elaboración de informes de seguimiento de las medidas que corresponden a nuestro Ministerio en el Pacto de Estado contra la violencia de género.
- Asesorar a las distintas Unidades para la elaboración del informe sobre impacto por razón de género.
- Desarrollo de acciones formativas de Políticas de Igualdad en colaboración con la Subdirección General de Personal tanto dentro de nuestro Ministerio como fuera de él.
- Actualización y mantenimiento permanente de la sección de Igualdad de la intranet, al objeto de mantener informados a los empleados públicos del Departamento en la actualidad de las políticas públicas en la AGE en materia de Igualdad y Conciliación.
- Actualización y publicación sistemática de la página web: «Espacio de Igualdad» donde se ofrece a la ciudadanía el conjunto de las aportaciones del Ministerio en esta materia.
 - Elaboración y difusión en web de la planificación estratégica de la Unidad de Igualdad de Género del Ministerio.
 - Seguimiento y actualización en la WEB de datos estadísticos en la sección «Igualdad en cifras». Seguimiento y actualización de datos estadísticos a partir del análisis de casi 300 indicadores de género de educación, cultura y deporte, de los cuales 83 corresponden a Educación. Dichos indicadores se muestran en el espacio de Igualdad, específicamente en la sección «Igualdad en cifras Ministerio de Educación y Formación Profesional», donde se desagrega la variable sexo en las estadísticas relacionadas con los ámbitos competenciales del Departamento: Educación, Cultura y Deporte y, a partir de junio de 2018, específicamente de Educación.
- Publicación de «Igualdad en Cifras MEFP» con indicadores de educación desagregados por sexo, dicha publicación la hacemos coincidir con el Día Internacional de la Mujer.
- Elaboración y publicación de boletines temáticos anuales sobre igualdad y prevención de violencia.
- Organización de Jornadas y Actos conmemorativos para celebrar el Día Internacional de la Mujer (8 de marzo).
- Actuaciones en el Día Internacional contra la Violencia de Género (25 de noviembre).
- Evaluación de los trabajos presentados por los Centros Educativos relativos a la Convocatoria de los «Premios Irene: la Paz empieza en casa» y posterior entrega de galardones a los centros agraciados haciéndolo coincidir con el 25 de noviembre.
- Elaboración y difusión de carteles y marcapáginas para los distintos eventos.
- Coordinación con la Red Intercambia en muchas de las actividades y eventos que se desarrollan en la Subdirección.
- Colaboración con la Red Intercambia, INTEF y la Universidad Menéndez Pelayo y posterior tutorización de alumnos y alumnas en la convocatoria anual de Cursos de Verano. El curso que se desarrolló en julio de 2019 fue: «Aulas por la igualdad: el valor de coeducar», enfocado a la formación del profesorado en coeducación, vocaciones STEAM y prevención de la violencia de género.
- Participación en AULA 2019, la semana de la educación en IFEMA (Madrid).

Planes Estratégicos desarrollados durante el curso 2018-2019 en relación con las actuaciones de la Unidad de Igualdad

- Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016 que responde al compromiso que toda sociedad democrática ha de tener para la consecución de la igualdad efectiva de mujeres y hombres y la erradicación de violencia de género. Aunque el periodo de vigencia de este Plan haya finalizado, el MEFP sigue informando de las actuaciones desarrolladas a lo largo de estos años hasta el presente, en la actualidad se está trabajando en la elaboración del siguiente Plan 2020-2022. Se están actualizando las medidas y desvinculando del Plan aquellas que ya no proceden, hay 44 medidas del ámbito educativo, articuladas en torno a los siguientes objetivos:

A
B
C
D
E

- Fomentar la realización de acciones de sensibilización y formación en la educación en igualdad, en las familias y en los centros educativos.
- Apoyar a las alumnas en situación de vulnerabilidad por múltiple discriminación.
- Trabajar por la eliminación de estereotipos por sexo que puedan afectar a la elección de estudios y profesiones, docencia y dirección de los centros educativos.
- Plan de Acción para la Igualdad de Oportunidades de mujeres y hombres en la Sociedad de la Información (PASI) 2014-2017. El MEFP tiene competencia en 19 medidas relacionadas con la información, sensibilización y comunicación, la formación en habilidades TIC y el fomento de contenidos digitales de interés para las mujeres.
- II Plan de Igualdad entre mujeres y hombres en la Administración General del Estado y en sus organismos públicos (2015-2018); en la actualidad se está trabajando en la elaboración del III Plan.
- Pacto de Estado contra la Violencia de Género (2017), que incluye 214 medidas que corresponden al Congreso y 267 medidas al Senado. A partir de junio de 2018, al Ministerio de Educación y Formación Profesional le corresponden 21 medidas, de las cuales 19 son del Congreso y se distribuyen de la siguiente manera: 15 pertenecen al eje 1 «La ruptura del silencio: sensibilización y prevención» y 4 pertenece al eje 4 «Intensificar asistencia y protección de menores». Las dos medidas que corresponden al Senado están vinculadas al eje 1 «Sensibilización, concienciación y prevención».

Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer

El Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer es un órgano colegiado interministerial al que corresponde el asesoramiento, evaluación, colaboración institucional, elaboración de informes y estudios y propuestas de actuación en materia de violencia de género. Todas estas funciones pueden tener proyección educativa. Uno de los doce vocales que integran el Observatorio –adscrito a la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad a través de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género– representa al Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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)¹⁹², las becas se conceden de forma directa a todos los solicitantes que cumplan los requisitos especificados en las bases de la convocatoria.

El Real Decreto 951/2018, de 27 de julio (BOE de 1 de agosto de 2018)¹⁹³, estableció los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2018-2019 y modificó parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre (BOE de 17 de enero de 2008)¹⁹⁴, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas.

Actuaciones

Este apartado incluye las actuaciones previstas en la normativa referida más arriba, cuyos datos económicos derivan tanto de las condiciones publicadas en las distintas convocatorias del curso de referencia, como de la información adelantada disponible.

Becas para estudios postobligatorios y superiores no universitarios

Por Resolución de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional se convocaron becas y ayudas al estudio de carácter general para el curso académico 2018-2019, dirigidas a estudiantes que cursaran estudios postobligatorios¹⁹⁵ (extracto publicado en el BOE de 16 de agosto de 2018), con validez en todo el territorio nacional.

192. < BOE-A-2005-19005 >

193. < BOE-A-2018-10941 >

194. < BOE-A-2008-821 >

195. < BDNS identificador 412013 >

De acuerdo con esta convocatoria se pudieron solicitar becas para realizar los estudios de 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.

Las becas podían abarcar los componentes que se indican en la **tabla B4.5** y su cuantía era igual a la suma de aquellas a las que tenía derecho cada estudiante.

Tabla B4.5
Clases y cuantías de las becas y ayudas al estudio de carácter general para estudios postobligatorios y superiores no universitarios. Curso 2018-2019

Unidades: euros

	Importe
Cuantía fija ligada a la renta del estudiante	1.600
Cuantía fija ligada a la residencia del estudiante	1.500
Cuantía fija ligada a la excelencia académica	Entre 50 y 125
Cuantía básica	200
Cuantía variable: distinta para los diferentes solicitantes que resultará de la ponderación de la nota media del expediente del estudiante y de su renta familiar y cuyo importe mínimo será 60,00 euros ¹	

1. Se establecen cuantías adicionales por domicilio insular o en Ceuta o Melilla, que podrán ser de 442,00 €, 623,00 €, 888,00 € o 937,00 € dependiendo de dónde se encuentre situado el domicilio familiar y de que se vean en la necesidad de utilizar transporte marítimo o aéreo para acceder al centro docente en el que cursen sus estudios desde su domicilio.

Fuente: Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **tabla B4.6** se reseña el número de becarios de cada uno de los niveles educativos que, de acuerdo con la información adelantada, recibieron beca en la convocatoria general del curso 2018-2019. Se observa que, tanto el número total de estudiantes de enseñanzas profesionales de Grado Medio y de Grado Superior que obtuvieron beca, como el importe total concedido, fueron superiores al de los que cursaron Bachillerato (161.635 becarios de bachillerato frente a 168.201); el importe total de las becas destinadas a los alumnos que cursaron ciclos formativos de Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño o Enseñanzas Deportivas, Militares o Religiosas superó, en conjunto, los 281 millones de euros frente a los 211,3 millones que alcanzó la partida destinada al alumnado de Bachillerato que obtuvo beca. Por otra parte, en el curso de referencia, 13.971 estudiantes de Formación Profesional Básica disfrutaron de beca, lo que supuso un importe que superó los 3,6 millones de euros.

En comparación con el 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 %). El importe que recibió cada beneficiario aumentó en todas las enseñanzas, excepto en Formación Profesional Básica donde no hubo variación (ver tabla B4.3.2). En su conjunto, este incremento fue, en promedio, 68,7 euros en el total de las enseñanzas (un +5,3 % en términos relativos con respecto al curso anterior).

El mayor incremento absoluto del importe de las becas se registró en Bachillerato, con 11.357.329,4 euros más que el curso anterior (un 5,7 %), lo que supuso un aumento en el importe medio de 64,8 euros (+5,2 %).

El mayor descenso absoluto en el importe de las becas se produjo en la Formación Profesional Básica con 21.380,0 euros menos que el curso pasado (-0,3 %), debido a la disminución del número de becarios ya que la cuantía promedio de las becas fue la misma que el curso anterior.

A
B
C
D
E

Tabla B4.6
Número de becarios e importe de las becas y ayudas de carácter general concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por parte del Ministerio de Educación según el nivel de enseñanza. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

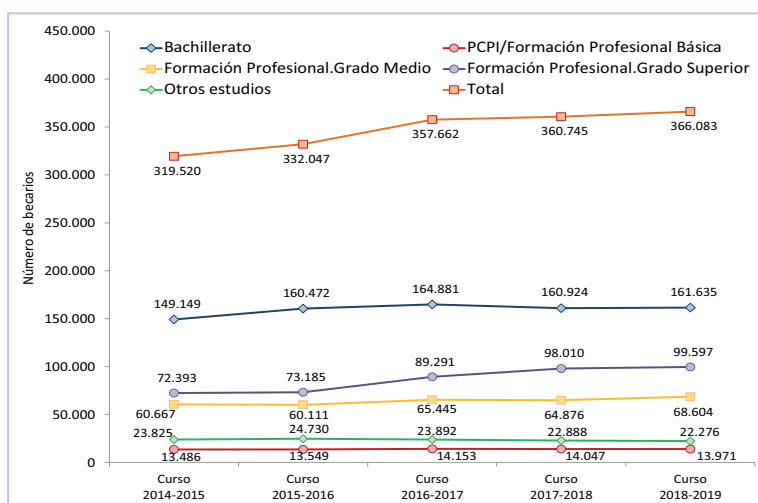
	Curso 2018-2019			Variación absoluta Curso 2018-2019/Curso 2017-2018		
	Becarios	Importe (euros)	Importe promedio beca	Becarios	Importe (euros)	Importe promedio beca
Bachillerato	161.635	211.324.897,7	1.307,4	711	11.357.329,4	64,8
Formación Profesional Básica	13.971	3.628.043,0	259,7	-76	-21.380,0	-0,1
Ciclos Formativos de Enseñanzas Profesionales de Grado Medio	68.604	104.431.353,8	1.522,2	3.728	8.058.761,0	36,7
Ciclos Formativos de Enseñanzas Profesionales de Grado Superior	99.597	148.383.635,3	1.489,8	1.587	7.655.586,0	54,0
Otros estudios	22.276	28.251.629,7	1.268,3	-612	4.957.478,9	250,5
Total	366.083	496.019.559,6	1.354,9	5.338	32.007.775,2	68,7

Fuente: Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El importe total en los Ciclos Formativos de Grado Medio tuvo un incremento de 8.058.761,0 euros, lo que supuso un aumento de un 2,5 % en el importe promedio de la beca (36,7 euros más con respecto al curso anterior). En los Ciclos Formativos de Grado Superior el importe promedio fue de +3,8 % (54,0 euros más), con un incremento total de 7.655.586,0 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. En el quinquenio analizado el número total de becarios se incrementó en un 14,6 % siendo los estudiantes receptores de beca de Ciclos Formativos de Grado Superior los que más aumentaron (+37,6 %).

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.

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

Mediante Resolución de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, se convocaron, para el curso 2018-2019, ayudas dirigidas al 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 adulta¹⁹⁶ (extracto publicado en BOE de 14 de agosto de 2018). En la **tabla B4.7** se puede apreciar que se mantuvieron los mismos componentes y cuantías (en euros) de las ayudas y subsidios del curso anterior, siendo las cantidades

196. <BDNS identificador 411721>

Tabla B4.7
Componentes y cuantías máximas de las ayudas y subsidios para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2018-2019

Unidades: euros

	Niveles obligatorios	Niveles postobligatorios
Enseñanza	862,0	862,0
Transporte escolar	617,0	617,0
Comedor escolar	574,0	574,0
Residencia escolar	1.795,0	1.795,0
Transporte de fin de semana	442,0	442,0
Transporte urbano	308,0	308,0
Reeducación pedagógica	913,0	913,0
Reeducación del lenguaje	913,0	913,0
Altas capacidades intelectuales	913,0	913,0
Material didáctico	105,0	204,0

Nota: Las cuantías establecidas en la tabla anterior para las ayudas o subsidios de transporte se incrementarán hasta en un 50 % cuando el alumno tenga discapacidad motora reconocida superior al 65 %.

Fuente: Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

máximas que se pudieron recibir las siguientes: ayuda de residencia escolar (1.795,0 €); ayuda de enseñanza (862,0 €); ayuda para reeducación pedagógica (913,00 €); ayuda para reeducación del lenguaje (913,0 €); ayuda para material escolar (105,0 € en niveles obligatorios y 204,0 € en niveles postobligatorios), y ayuda para el alumnado con altas capacidades intelectuales para el pago de los gastos derivados de la inscripción y asistencia a programas específicos (913,0 €).

En el curso 2018-2019, de acuerdo con la correspondiente convocatoria del Ministerio de Educación y Formación Profesional y 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

El Consejo de Europa señaló como objetivo para el conjunto del alumnado el conocimiento de dos lenguas extranjeras y propuso el «Marco común europeo de referencia para las lenguas»: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) y el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) como documentos que promueven y favorecen el plurilingüismo, la diversidad cultural y la movilidad en Europa. Por su parte, la Comisión Europea fijó en los Objetivos 2020 de Educación y Formación (ET 2020) un nuevo indicador que consistiría en que los Estados miembros 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, Cultura y Deporte realizó durante el periodo del INFORME la convocatoria de ayudas para asistir a «Cursos de inmersión en lengua inglesa en España».

Por Resolución de 25 de febrero de 2019 (extracto publicado en BOE de 6 de marzo), de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional, se convocaron hasta 2.400 becas para la participación en un programa intensivo de inmersión lingüística en inglés en España¹⁹⁷. Esta ayuda fue dirigida a alumnos y alumnas que hubieran nacido entre el 1 de enero de 1999 y el 31 de diciembre de 2002, matriculados en Bachillerato, Grado medio de Formación Profesional, Grado medio de artes plásticas y diseño, Enseñanzas Deportivas,

197. < BDNS identificador 442066 >

Enseñanzas profesionales de Música y Danza y Enseñanzas de Idiomas de nivel intermedio y avanzado, que hubieran obtenido la condición de becario de la convocatoria general, los beneficiarios debían acreditar tener totalmente aprobado el curso anterior con una nota final mínima de 7,50 puntos en la asignatura de inglés. La beca consistió en un programa de una semana de duración en régimen de internado y pensión completa.

La **tabla B4.8** presenta la distribución del número de alumnos que obtuvieron ayuda en el año 2018 y en el año 2019 para el aprendizaje de idiomas y los importes total y promedio del gasto.

Tabla B4.8

Número de becarios e importe de las ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por parte del Ministerio de Educación para el aprendizaje de idiomas. Año 2018 y Año 2019

Unidades: euros

	Año 2018			Año 2019		
	Becarios	Importe total	Importe promedio	Becarios	Importe total	Importe promedio
Cursos de inmersión en lengua inglesa en España	2.376	1.993.560,0	839,1	2.376	2.038.067,5	857,8

Fuente: Subdirección General de Becas, Ayudas al Estudio y Promoción Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico e informático para alumnos matriculados en centros docentes españoles del ámbito del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Por Resolución de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional se convocaron 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 en el curso académico 2018-2019¹⁹⁸ (extracto publicado en BOE de 16 de agosto de 2018)

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.

La Resolución especificaba que en el caso de que el número de ayudas asignado a alguno o algunos de los colectivos anteriores no se adjudicase en su totalidad, las ayudas sobrantes podrían redistribuirse para su adjudicación a alumnos de los otros apartados que, cumpliendo los requisitos, hubiesen quedado fuera del cupo. En su caso, las ayudas sobrantes se asignarían al resto de apartados proporcionalmente al número de ayudas ofertadas inicialmente en cada apartado y al número de solicitudes presentadas.

Inmersión lingüística en colonias de verano 2019

Mediante Resolución del 14 de abril de 2019 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional se convocaron becas para participar en un Programa de inmersión lingüística en colonias de vacaciones para el verano de 2019¹⁹⁹ (Extracto BOE del 19 de septiembre de 2019), destinadas al alumnado de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria.

Los alumnos y alumnas trabajan prioritariamente aspectos orales de la lengua inglesa complementados con actividades de convivencia, deportivas, etc. Su selección se realiza teniendo en cuenta sus calificaciones académicas, reservando un 10 % de plazas para alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

198. < BDNS identificador 412034 >

199. < BDNS identificador 450328 >

El importe de las becas convocadas ascendió a 238.200,00 euros para un total de 500 estudiantes beneficiarios. Además se destinaron 7.500 euros para sufragar gastos de transporte para alumnos y alumnas extrapeninsulares. De las 4.448 solicitudes únicamente se pudo atender al 11,24 % de las solicitudes recibidas.

Rutas Científicas Artísticas y Literarias con inmersión lingüística en inglés durante el otoño de 2019²⁰⁰

Por Resolución del 13 de septiembre de 2019 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional se convocaron becas para participar en el programa nacional de Rutas Científicas, Artísticas y Literarias con inmersión lingüística en inglés durante el otoño de 2019²⁰¹ (Extracto BOE del 19 de septiembre de 2019). Este programa estaba 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 12,67 %, lo que supuso una participación de 1.152 estudiantes y 96 profesores.

Las becas se concedieron mediante Resolución de 6 de noviembre de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional²⁰², por un importe total de 727.301,45 euros.

Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados²⁰³

El programa está destinado a alumnos y alumnas de centros educativos españoles que cursan 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional, Ciclos Formativos de Grado Medio de Enseñanzas Artísticas y Bachillerato. En cada turno coinciden grupos de dos o tres centros educativos distintos, en la mayoría de los casos de diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas.

La convocatoria para el periodo de primavera y otoño (Resolución de 21 de marzo de 2019²⁰⁴ de la Secretaría de Estado de Educación) ofertó becas para participar en el programa nacional. De 171 solicitudes de centros educativos, resultaron concedidas 98 (57 %) y participaron 2.450 estudiantes y 196 docentes. Las becas se adjudicaron mediante Resolución de 3 de mayo de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por un importe total de 340.537,73 euros

La convocatoria realizada para el verano de 2019 (Resolución de 14 de abril de 2019) ofertó 700 becas. Se recibieron 1.637 solicitudes y las becas se adjudicaron mediante Resolución de 24 de junio de 2019 por un importe de 75.017,46 euros.

Rutas Científicas, Artísticas y Literarias²⁰⁵

El Programa se dirige al alumnado de centros educativos españoles sostenidos con fondos públicos, que curse 5.º y 6.º de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica, Bachillerato, Ciclos de Grado Medio de Formación Profesional y de Enseñanzas Artísticas.

Se convocaron un total de 138 becas mediante Resolución de 25 de junio de 2019²⁰⁶ (extracto BOE de 2 de julio de 2019), de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional para el periodo de otoño. Las becas se concedieron por Resolución de 17 de septiembre de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional²⁰⁷, por un importe total de 1.923.420,58 euros.

En la convocatoria se recibieron en total 291 solicitudes para las 138 concesiones que establecía la convocatoria, lo que representó una participación en esta actividad de un total de 3.252 alumnos y alumnas y 286 docentes en el 47 % de las ayudas.

200. < <https://bit.ly/3bhj7y7> >

201. < BDNS identificador 473384 >

202. < <https://bit.ly/3dtKdnb> >

203. < <https://bit.ly/2WhZnWW> >

204. < <https://bit.ly/35IVzkJ> >

205. < <https://bit.ly/3dvZfJi> >

206. < BDNS identificador 463835 >

207. < <https://bit.ly/3fl0y9Y> >

Centros de Educación Ambiental²⁰⁸

El programa de Centros de Educación Ambiental tiene como objeto ampliar y poner en práctica las áreas de conocimiento y valores adquiridos en las aulas. Está destinado a alumnos y alumnas de ESO y Formación Profesional Básica y estudiantes de 5.º y 6.º de Educación Primaria.

Por Resolución de 21 de marzo de 2019²⁰⁹ (Extracto BOE del 27 de 2019) de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, se convocaron becas para un total de 44 grupos. Las becas se adjudicaron mediante Resolución de 3 de mayo de 2019²¹⁰, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por un importe total de 148.932,20 euros.

Se atendió al 26 % de las 167 solicitudes de centros educativos y participaron 1.012 estudiantes y 88 docentes.

Actuaciones con información de gasto consolidado

Con el fin de complementar la información anterior relativa a actuaciones cuyos datos económicos corresponden o derivan de la más reciente de gasto consolidado, referida del curso 2017-2018 –último disponible–. En este apartado se aportan los datos más relevantes, convenientemente organizados.

La «Estadística de becas y ayudas al estudio» en el curso 2017-2018 utilizó la metodología iniciada en el curso 2012-2013, que presenta ciertas diferencias con la de cursos anteriores, algunas de ellas de relevancia en la comparabilidad de los cursos, destacando la que se refiere a la fórmula de cofinanciación de libros y material escolar en las enseñanzas obligatorias derivada de la sustitución de los convenios entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas.

Además, 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

En el curso 2017-2018, el total de estudiantes becarios en Educación Infantil, Educación Especial y las enseñanzas obligatorias fue de 1.244.219 personas, frente a las 1.174.791 del curso anterior, lo que supuso un aumento del 5,9 %. La aportación económica del conjunto de las Administraciones subió un 4,1 %, al pasar de 556.852,0 miles de euros en el curso 2016-2017 a 579.745,4 miles de euros en el año académico 2017-2018. Por un lado, el aumento por parte del conjunto de las Comunidades Autónomas fue del 3,2 % (458.730,0 miles de euros en el curso 2016-2017 frente a los 473.370,7 miles de euros en el curso 2017-2018). Por otro lado, 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.

De los 1.244.219 becarios, 712.195 (57,2 %) eran estudiantes de Educación Primaria; 269.072 (21,6 %) eran de Educación Infantil; el 234.833 (18,9 %) de Educación Secundaria Obligatoria, y 14.969 (1,2) eran alumnos y alumnas de Educación especial. Sin especificar hubo 13.150 (1,1 %). Los datos del número de estudiantes becados por Comunidades y Ciudades Autónomas quedan reflejados en la **figura B4.16**.

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 y Educación Secundaria Obligatoria en cada Comunidad Autónoma así como el total nacional (no se incluye la información de Educación Especial

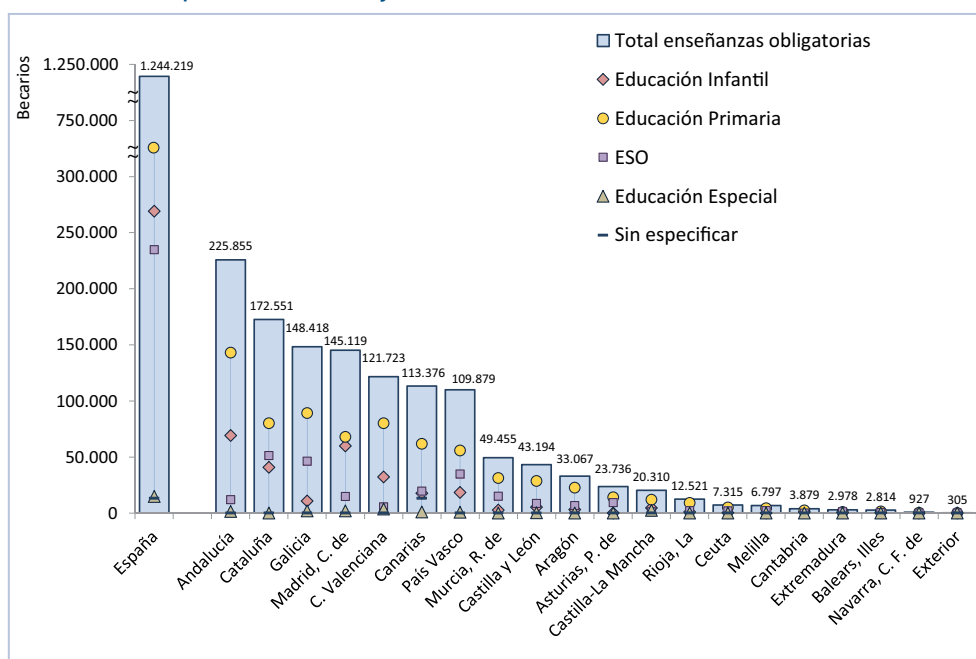
208. < <https://bit.ly/3cu3lw5> >

209. < BDNS identificador 485200 >

210. < <https://bit.ly/2WDSI7> >

Figura B4.16

Número de becarios en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades autónomas. Curso 2017-2018



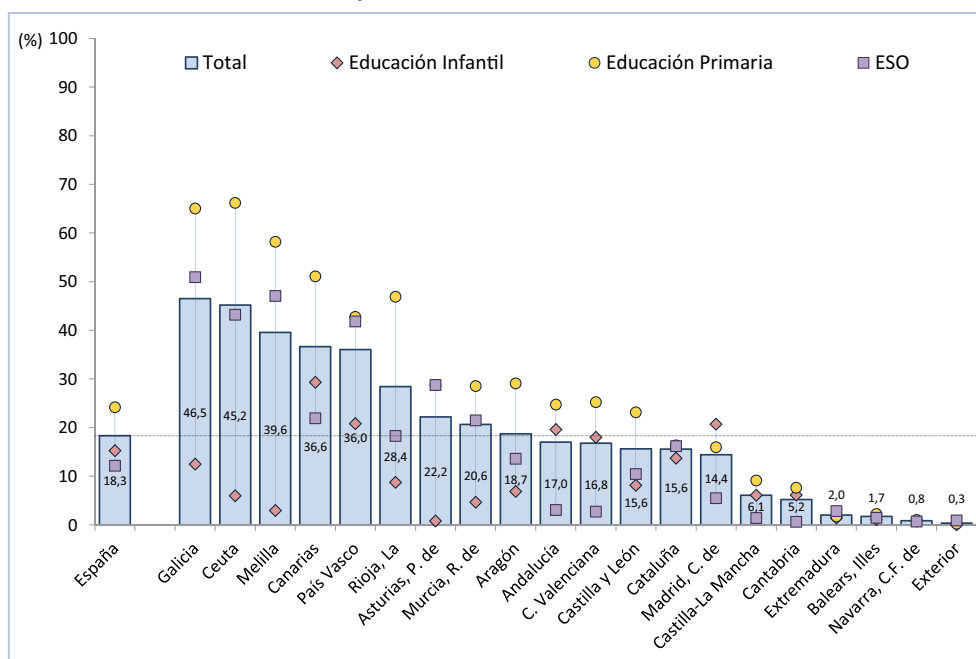
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b416.xlsx> >

Nota: El número de becarios 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.

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.

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.

al desconocer el número de estudiantes integrado en centros ordinarios). 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 alumnos becados.

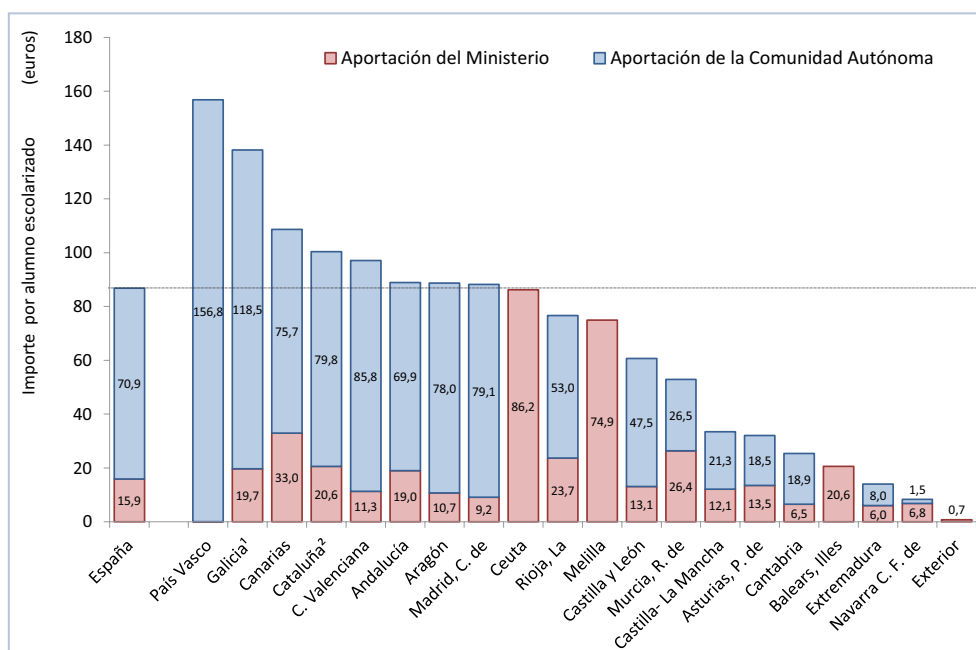
En la **figura B4.18** se observa el importe medio por alumno escolarizado que se dedicó a becas en España y en cada Comunidad Autónoma, en el curso 2017-2018, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria. En total, se dedicaron 86,8 euros de media por alumno escolarizado, de los cuales 15,9 euros (18,3 %) los aportó el Ministerio y 70,9 euros (81,7 %) las Comunidades Autónomas. Las comunidades donde más dinero se repartió en becas por estudiante escolarizado fueron: País Vasco (156,8 euros), Galicia (138,2 euros) y Canarias (108,7 euros). Por el contrario, Navarra (8,3 euros), Extremadura (14,0 euros) e Illes Balears (20,6 euros), fueron las comunidades donde menos se dedicó a este tipo de becas por alumno y alumna escolarizado.

El importe total del gasto consolidado en el curso 2017-2018 en becas y ayudas concedidas, por tipo de ayuda, que se prestan a las Comunidades Autónomas a través de las correspondientes Administraciones autonómicas, y a Ceuta y Melilla a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional se detalla en la **tabla B9**. La distribución 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 y Ciudades 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

Figura B4.18

Importe medio de las ayudas concedidas por alumno escolarizado, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Administración educativa financiadora y Comunidad o Ciudad Autónoma de destino. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b418.xlsx> >

1. En Galicia, el importe de las becas está infravalorado ya que se desconoce el correspondiente a las becas de 'Comedor' y 'Residencia' en E. Especial financiadas por la Comunidad Autónoma.

2. En Cataluña se incluyen datos de las ayudas a comedor y transporte escolar y a la enseñanza en primer ciclo de E. Infantil dentro de las Enseñanzas.

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.

Tabla B4.9

Importe total del gasto en becas y ayudas concedidas en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por tipo de ayuda, Administración educativa financiadora y Comunidad Autónoma de Destino. Curso 2017-2018

Unidades: miles de euros

	Enseñanza	Transporte	Comedor	Residencia	Libros y material	Idioma extranjero	Necesidades educativas específicas	Otras becas ¹	Total
A. Ministerio									
A. Total	0,0	310,9	620,6	0,0	4.640,8	575,7	100.226,8	0,0	106.374,7
B. Administraciones educativas									
Andalucía	0,0	4.174,4	70.337,3	4.012,1	0,0	0,0	475,7	13.751,7	92.751,3
Aragón	0,0	0,0	10.311,5	0,0	3.465,3	0,0	12,4	0,0	13.789,2
Asturias, Principado de	0,0	0,0	0,0	0,0	1.986,7	0,0	0,0	0,0	1.986,7
Baleares, Illes	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Canarias	0,0	0,0	16.227,9	0,0	4.160,8	0,0	251,7	0,0	20.640,3
Cantabria	0,0	11,1	1.386,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1.397,7
Castilla y León	0,0	25,2	10.045,4	0,0	3.042,2	0,0	0,0	0,0	13.112,7
Castilla-La Mancha	0,0	114,6	4.090,1	1.066,5	0,0	107,1	917,0	0,0	6.295,3
Cataluña	2.999,9	14.725,0	70.998,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	88.722,9
Comunitat Valenciana	0,0	0,0	57.896,2	0,0	0,0	0,0	2.853,3	0,0	60.749,5
Extremadura	0,0	246,1	182,1	0,0	0,0	485,5	228,0	0,0	1.141,6
Galicia ²	0,0	0,0	28.630,3	–	8.469,5	0,0	390,0	0,0	37.489,8
Madrid, Comunidad de	35.999,0	6.275,3	32.964,5	0,0	0,0	0,0	3.425,1	50,0	78.714,0
Murcia, Región de	0,0	141,0	3.819,6	0,0	2.412,0	0,0	1,2	0,8	6.374,6
Navarra, Com. Foral de	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	140,2	0,0	140,2
País Vasco	472,1	58,6	36.956,6	0,0	9.549,7	347,1	342,1	0,0	47.726,1
Rioja, La	0,0	2,4	1.207,3	0,0	1.127,4	0,0	0,0	1,7	2.338,8
B. Total	39.471,0	25.773,7	345.053,4	5.078,6	34.213,5	939,6	9.036,7	13.804,3	473.370,7
Total (A+B)	39.471,0	26.084,6	345.673,9	5.078,6	38.854,3	1.515,4	109.263,4	13.804,3	579.745,4

1. 'Otras becas' incluye excelencia, actividades extraescolares y aula matinal.

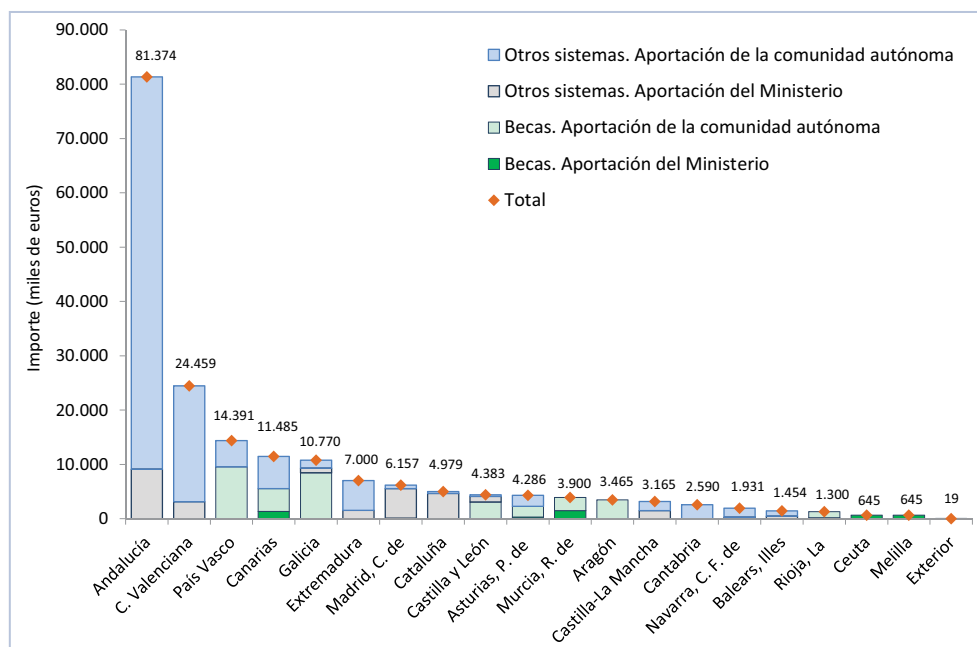
2. En Galicia, el importe de las becas está infravalorado ya que se desconoce el correspondiente a las becas de 'Comedor' y 'Residencia' en E. Especial financiadas por la Comunidad Autónoma.

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.

como de sistemas de financiación distintos a los incluidos en becas) dirigido al alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria se detallan en la **figura B4.19**. Dicha figura recoge tanto las aportaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional, como las que corresponden a las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

A
B
C
D
E

Figura B4.19
Ayudas para libros y material escolar (becas y otros sistemas) en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Administración educativa financiadora y Comunidad Autónoma de destino. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b419.xlsx> >

Nota: Las comunidades 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. Se incluyen todos los alumnos que se benefician del programa, no solo los beneficiarios de libros repuestos en el curso de referencia. No obstante, hay comunidades que únicamente han contabilizado los beneficiarios de libros repuestos en el curso de referencia porque no disponen de información sobre los lotes de libros de cursos anteriores que son reutilizados por los centros en el curso 2017-2018.

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.

Enseñanzas postobligatorias no universitarias

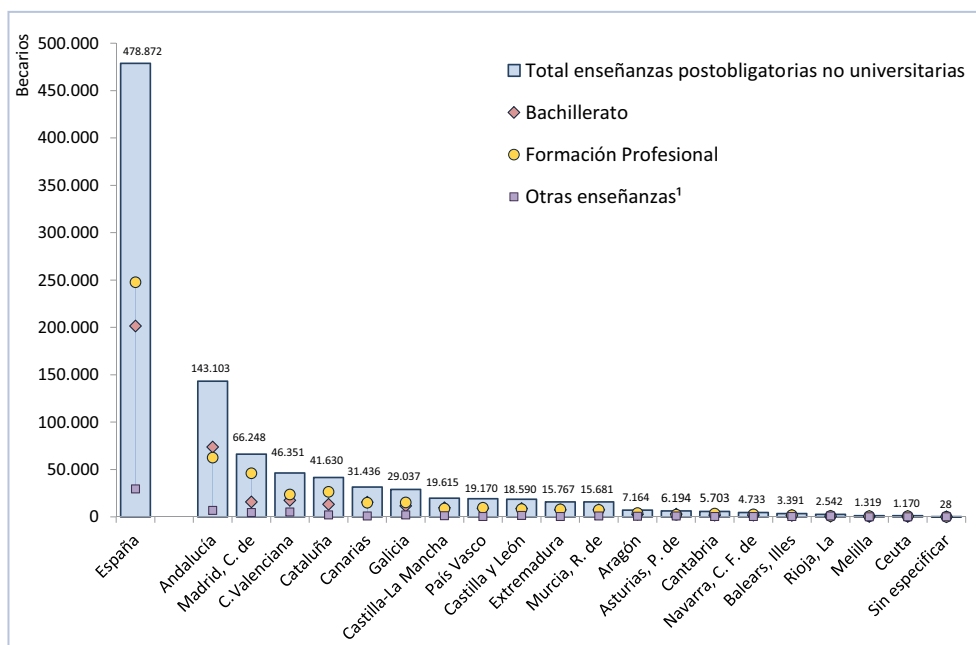
En el curso 2017-2018, el total de estudiantes becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias fue 478.872 y el importe total alcanzó los 582.742,8 miles de euros. Atendiendo a la distribución de este importe en función del tipo de beca destacaron compensatoria (47,7 %) y la cuantía variable (27,3 %); enseñanza, transporte y residencia sumaron el 11,9 % de total.

De los 478.872 becarios, 201.585 (42,1 %) eran estudiantes de Bachillerato, 247.665 (51,7 %) de Formación Profesional (incluidos los estudiantes de grado medio y grado superior de Artes Plásticas y Diseño y otros programas formativos), 20.763 (4,3 %) estudiaban Enseñanzas Artísticas Elementales, Profesionales y Superiores, 459 otras enseñanzas superiores (0,1 %), 6.437 (1,3 %) eran alumnos y alumnas de las Escuelas Oficiales de Idiomas y 633 (0,1 %) estudiaban Enseñanzas Deportivas. Sin distribuir por enseñanza hubo 1.330 (un 0,3 %). Los datos del número de estudiantes becados en estas enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas quedan reflejados en la **figura B4.20**.

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 Autónomas²¹¹. Este porcentaje varió de forma notable en función del territorio de residencia. Por encima de la media estatal de alumnado becario (20,7 %) se situaron en los primeros puestos:

211. El número de becarios de algunas Administraciones educativas financiadoras (Ministerio, Aragón, Cantabria, Extremadura, Galicia y Madrid) 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.

Figura B4.20
Número de becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018

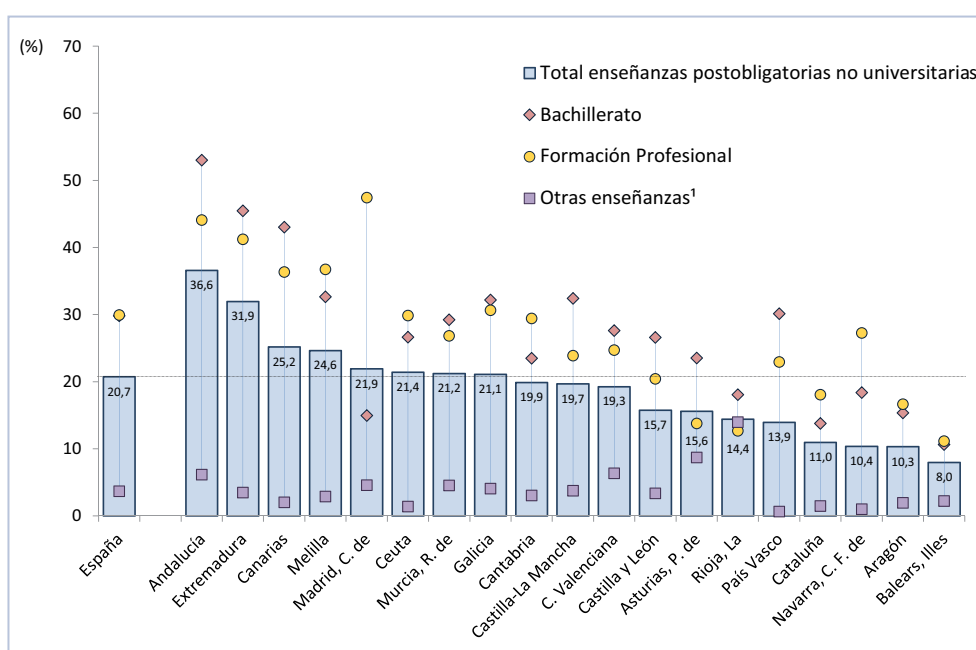


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b420.xlsx> >

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.

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
B
C
D
E

Andalucía (36,6 %), Extremadura (31,9 %), Canarias (25,2 %) y Melilla (24,6), la Comunidad de Madrid (21,9 %), Ceuta (21,4 %), Murcia (21,2 %) y Galicia (21,1 %). En el extremo opuesto se encontraban las Comunidades de Illes Balears (8,0 %), Aragón (10,3 %) y Comunidad Foral de Navarra (10,4 %).

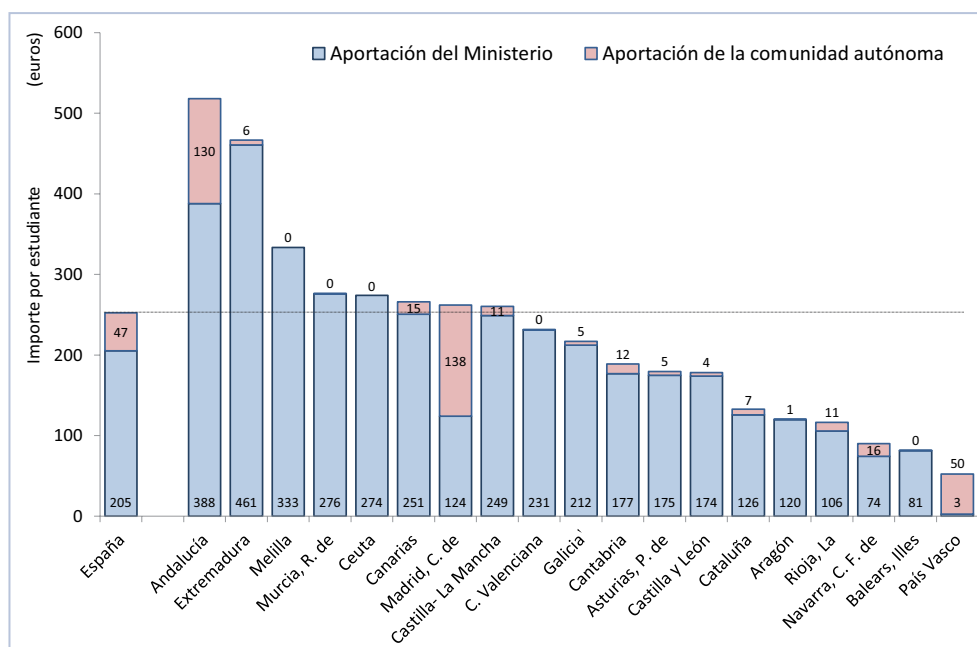
A diferencia de lo que ocurría con las ayudas destinadas a la Educación Infantil, la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y la Educación Especial, en el caso de las enseñanzas postobligatorias no universitarias la cuantía que aportó el Ministerio de Educación y Formación Profesional a las becas 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 %.

En la **figura B4.22** se observa el importe medio por estudiante escolarizado, que se dedicó a becas en España y en cada Comunidad y Ciudad Autónoma, en enseñanzas postobligatorias no universitarias. En España se dedicaron 252,2 euros por alumna o alumno escolarizado, de los cuales 205,4 euros (81,4 %), los aportó el Ministerio y 46,9 euros (18,6 %) las Comunidades Autónomas. Las Comunidades donde más dinero se repartió en este tipo de becas por alumno escolarizado fueron Andalucía (518,2 euros), Extremadura (466,7 euros) y Melilla (333,4 euros). Por el contrario, País Vasco (52,2 euros), Illes Balears (81,5 euros) y Navarra (89,9 euros) fueron las comunidades donde menos dinero se dedicó a estas becas por estudiante escolarizado.

En la **figura B4.23** se observa la distribución del gasto consolidado total de las becas y ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias (582.742,8 miles de euros, un 0,2 % más que en el curso 2016-2017) según la enseñanza y la Comunidad Autónoma del alumno o alumna. En relación con la distribución del importe total por el tipo de enseñanza, el Bachillerato con el 41,8 % (243.683,0 miles de euros), se sitúa en primer lugar, seguido por la Formación Profesional de Grado Superior con el 28,6 % (166.717,9 miles de euros) y por la Formación Profesional de Grado Medio con el 19,5 % (113.647,9 miles de euros).

Figura B4.22

Importe medio de las ayudas concedidas por alumno escolarizado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración financiadora y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018

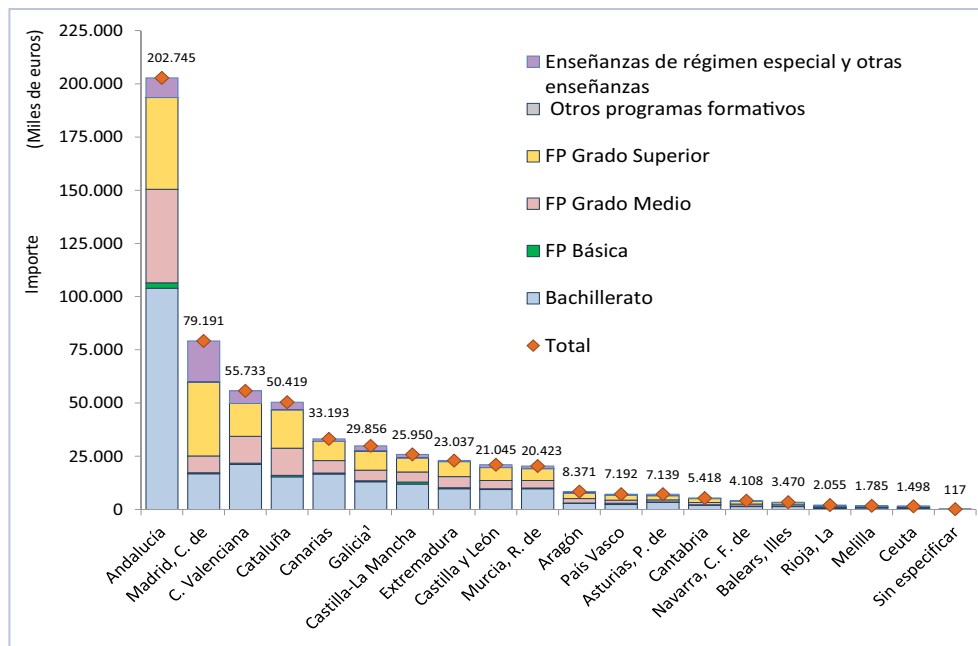


<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b422.xlsx>

1. En Galicia, el importe de las becas está infravalorado ya que se desconoce el correspondiente a las becas de 'Comedor' y 'Residencia' en E. Especial financiadas por la Comunidad Autónoma.

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.

Figura B4.23
Importe total del gasto en becas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b423.xlsx> >

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.

Una visión de conjunto

En la **tabla B4.10** se muestra el resumen para el curso 2017-2018 –último disponible con información consolidada–, del número de becas y ayudas, el número de beneficiarios y el gasto asociado (en miles de euros) que fueron concedidas por las Administraciones educativas en todas las enseñanzas no universitarias por nivel de enseñanza y Administración financiadora. El importe dedicado a las becas y ayudas 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).

Tomando como referencia el curso 2011-2012, el importe del gasto total en becas y ayudas para el alumnado de enseñanzas no universitarias para el curso 2017-2018 aumentó un 16,4 %. Tomando el dato del gasto por Administraciones, se constata que el gasto del Ministerio de Educación y Formación Profesional disminuyó un 4,4 % su participación en el conjunto de las enseñanzas no universitarias mientras que las Comunidades Autónomas lo incrementaron en un 48,8 %.

En la **figura B4.24** se muestra la evolución del gasto en becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Especial, por nivel de enseñanza y Administración financiadora, para el periodo comprendido entre los cursos 2011-2012 y 2017-2018. En el periodo analizado, el importe para estas enseñanzas se incrementó en un 34,2 %. En el curso 2017-2018, se registró un aumento relativo de 4,1 % con respecto al curso anterior (un 8,4 % más de gasto por parte del Ministerio y un 3,2 % más por parte de las Comunidades Autónomas).

En la **figura B4.25** se muestra la evolución del gasto, pero en este caso para las enseñanzas postobligatorias no universitarias, por nivel de enseñanza y Administración financiadora. En el periodo analizado –el comprendido entre los cursos 2011-2012 y 2017-2018– el gasto en este tipo de enseñanzas aumentó un 2,9 %. En el curso 2017-2018, se registró un decremento relativo de un 0,2 % con respecto al curso anterior (un 1,1 % menos de gasto por parte del Ministerio y un 4,2 % más por parte de las Comunidades Autónomas).

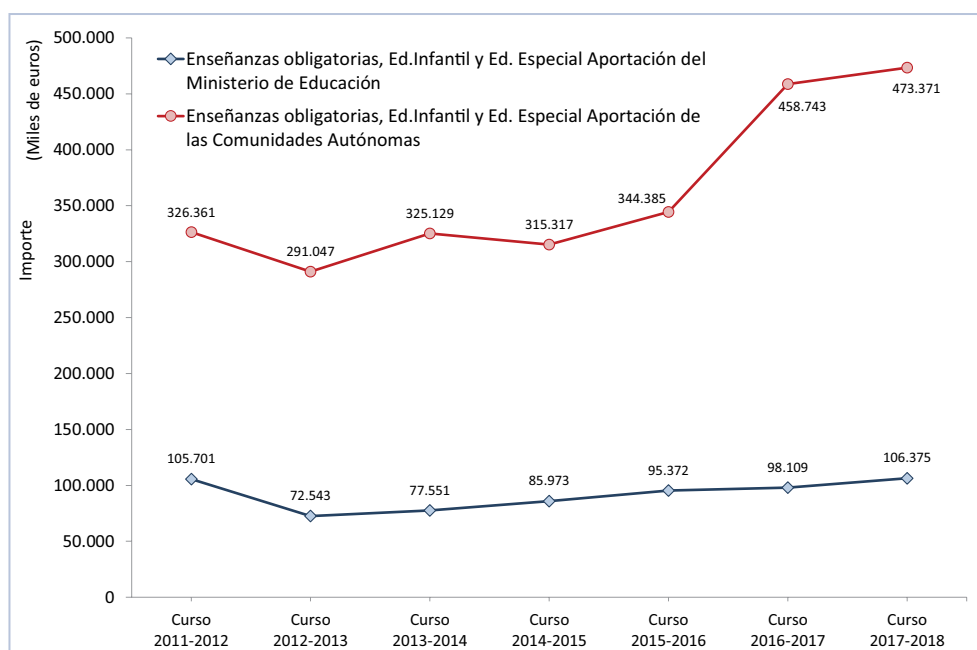
Tabla B4.10
Datos de las becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas no universitarias, por etapa de enseñanza y Administración financiadora, en España. Curso 2017-2018

	Becarios	Becas y ayudas	Importe (miles de €)
A. Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial			
A. Ministerio de Educación y Formación Profesional	147.717	219.989	106.374,7
A. Comunidades Autónomas	1.096.502	1.302.618	473.370,7
Total A	1.244.219	1.522.607	579.745,4
B. Enseñanzas postobligatorias no universitarias			
B. Ministerio de Educación y Formación Profesional	373.569	751.745	474.495,8
B. Comunidades Autónomas	105.303	118.550	108.247,0
Total B	478.872	870.295	582.742,8
C. Total Enseñanzas no universitarias			
C. Ministerio de Educación y Formación Profesional	521.286	971.734	580.870,5
C. Comunidades Autónomas	1.201.805	1.421.168	581.617,7
Total C	1.723.091	2.392.902	1.162.488,2

Nota: El número de becarios 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.

Fuente: Estadística de las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

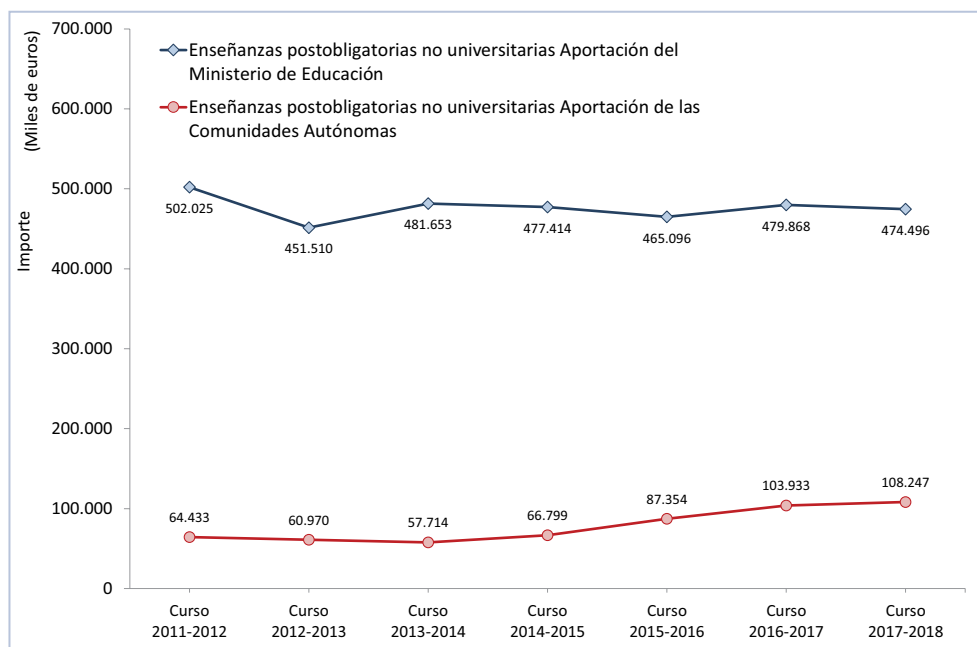
Figura B4.24
Evolución del importe del gasto en becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial por Administración financiadora, en España. Cursos 2011-2012 a 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b424.xlsx> >

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.

Figura B4.25
Evolución del importe del gasto en becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración financiadora, en España. Cursos 2011-2012 a 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b425.xlsx> >

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 número total de beneficiarios de las becas y ayudas para el curso 2017-2018 en los niveles no universitarios ascendió a 1.723.091, frente a los 1.648.968 del curso 2016-2017. Estas cifras suponen un aumento del total de beneficiarios de un 4,5 % con respecto al curso anterior. Por niveles, el número de becarios matriculados en enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial aumentó en un 5,9 % y el de los escolarizados en enseñanzas postobligatorias no universitarias en un 1,0 %. Al comparar los datos con los del curso 2011-2012, el número de total de becarios descendió un 19,2 % (un 26,6 % en enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Especial) (ver **figura B4.26**).

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.

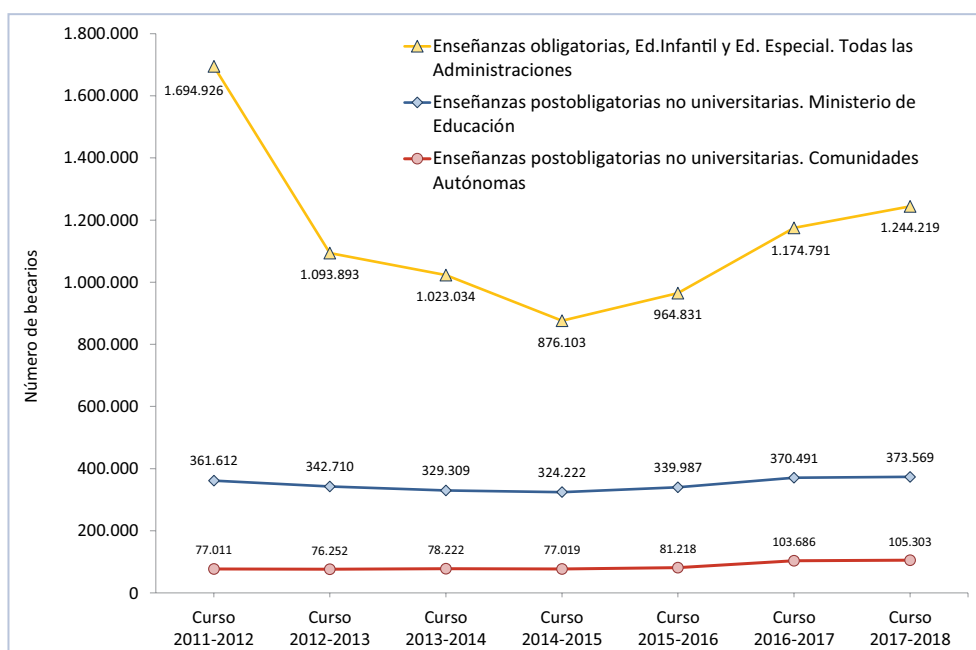
En la **tabla B4.11** se observa la distribución del importe total por etapas educativas y tipo de ayuda. La cuantía de las becas destinadas a las enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial fue de 579.745,4 miles de euros y la destinada a las enseñanzas postobligatorias no universitarias fue de 582.742,8 miles de euros.

Por último, teniendo en cuenta la población escolar a la que se ha destinado estas becas y ayudas, para un mejor análisis de su evolución, cabría destacar que, al analizar el número de estudiantes matriculados en las etapas postobligatorias desde el curso 2011-2012 al curso 2017-2018, se observa que en Bachillerato descendió un 1,1 %, mientras que en Formación Profesional de Grado Medio aumentó un 5,6 % y en Grado Superior un 24,3 % (ver **tabla B4.12**).

A
B
C
D
E

Figura B4.26

Evolución del número de beneficiarios de las becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas no universitarias, por etapa de enseñanza y Administración financiadora, en España. Cursos 2011-2012 a 2017-2018

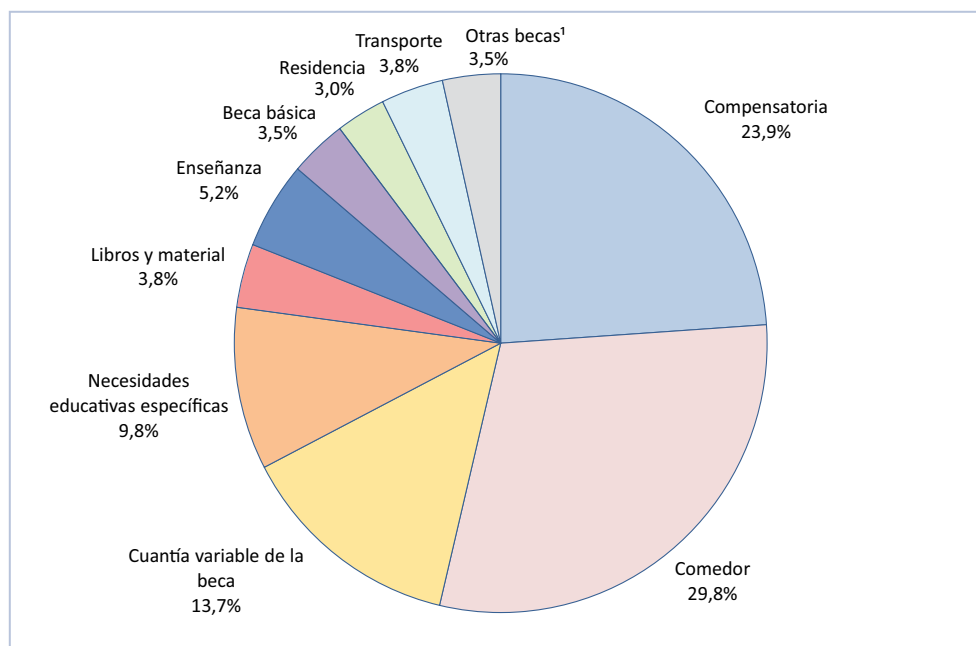


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b426.xlsx> >

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.

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.

Tabla B4.11
Importe total del gasto en becas y ayudas concedidas financiadas por las Administraciones educativas, por etapa de enseñanza y tipo de ayuda, en España. Curso 2017-2018

Unidades: miles de euros

	Ed. Infantil, Primaria, Especial y Secundaria Obligatoria	Enseñanzas postobligatorias no universitarias	Total enseñanzas no universitarias
Enseñanza	39.471,0	21.423,6	60.894,60
Compensatoria		277.910,4	277.910,40
Transporte	26.084,6	18.002,0	44.086,60
Comedor	345.673,9	526,3	346.200,20
Residencia	5.078,6	30.066,7	35.145,30
Libros y material	38.854,3	5.678,9	44.533,20
Idioma extranjero	1.515,4	4.455,4	5.970,80
Necesidades educativas específicas	109.263,4	4.123,7	113.387,10
Exención de precios y tasas		17.597,4	17.597,40
Bonificación familia 3 hijos		28,9	28,90
Movilidad		9,6	9,60
Erasmus		2.919,2	2.919,20
Prácticas en el extranjero		202,5	202,50
Excelencia		178,8	178,80
Beca básica		40.333,1	40.333,10
Cuantía variable de la beca		159.158,0	159.158,00
Otras becas y sin distribuir por tipo ¹	13.804,3	128,5	13.932,80
Total	579.745,4	582.742,8	1.162.488,20

1. 'Otras becas' incluye excelencia, actividades extraescolares, aula matinal, actividades extraescolares y movilidad internacional.

Fuente: Estadística de las Becas y Ayudas al Estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla B4.12
Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior y Formación Profesional Básica. Cursos 2011-2012 a 2017-2018

	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018	Variación (%) 2017-2018 / 2011-2012
Bachillerato	684.176	692.098	696.648	690.738	695.557	687.595	676.311	-1,1
F. Profesional de Grado Medio	302.445	317.365	330.749	333.541	327.134	319.392	319.269	5,6
F. Profesional de Grado Superior	280.495	300.321	315.409	319.305	314.607	333.079	348.715	24,3
F. Profesional Básica				39.867	61.909	69.528	72.180	
Total	1.267.116	1.309.784	1.342.806	1.383.451	1.399.207	1.409.594	1.416.475	11,8

Fuente: 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 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

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). La red Eurydice se creó en 1980 para fomentar el conocimiento de los sistemas educativos europeos y España es miembro desde 1987. Por lo que respecta a la Red española de información sobre educación (REDIE), creada en 2010, permite a las administraciones educativas autonómicas participar en los estudios descriptivos europeos de la Red Eurydice si así lo desean, y atiende a las demandas internas de información sobre el sistema educativo en sus ámbitos de gestión. REDIE se integra por Eurydice España-REDIE y los representantes autonómicos designados conformando el Grupo de Trabajo de Información sobre educación (GTIE), adscrito al CNIIE y dependiente de la Conferencia Sectorial de Educación.

Las actuaciones de Eurydice España-REDIE desarrolladas en el curso 2018-2019 se articularon entorno 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. En el curso 2018-2019 se publicaron las actualizaciones correspondientes a 2017 y 2018 de los más de 30 indicadores cualitativos que complementan las 6 áreas incluidas en los *Monitor*: educación infantil, rendimiento en competencias básicas, abandono temprano de la educación y la formación, educación superior, empleabilidad de los graduados y movilidad en la formación.
- La descripción de los *National Education Systems (NES)* que la Red Eurydice publica en su página web.
- Eurydice España-REDIE actualizó la información sobre el sistema educativo español²¹² correspondiente a 2018-2019 y realizó las actualizaciones trimestrales previstas del capítulo «Las reformas en curso y las iniciativas políticas actuales». La información sobre España se ofrece en dos lenguas: español e inglés.

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 de Ceuta y Melilla

La información sobre el sistema educativo español publicada en NES de Eurydice se completa con la Redipedia, la Enciclopedia en línea del Sistema educativo español. La información estatal incluye la descripción de aspectos específicos del sistema educativo a partir de la gestión que hacen sus administradores. Estos «descriptores» permiten conocer dichos aspectos en cada una de las Administraciones educativas y el acceso a las referencias legislativas utilizadas²¹³.

En el curso 2018-2019 se actualizaron 20 y se crearon 7 nuevos descriptores, que fueron revisados y corregidos por las administraciones educativas autonómicas que así lo han decidido a través del GTIE.

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

Generalmente, los temas elegidos por la Red Eurydice están vinculados al trabajo que realiza la Comisión Europea en el ámbito de la educación y la formación.

212. < https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_es >

213. < <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/contexto.html> >

En el curso 2018-19 se finalizaron y publicaron en la web de Eurydice los siguientes estudios europeos: «*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 muchos de estos estudios europeos participaron las administraciones educativas autonómicas que así lo decidieron, a través del GTIE.

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

Cultura Científica

El CNIIE organiza el campus de profundización científica para estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en Soria, durante el mes de julio, dirigidas al alumnado que se encuentre cursando 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en centros docentes españoles sostenidos con fondos públicos. Constituye el objeto de este Campus favorecer el desarrollo del interés científico, potenciar sus capacidades en el ámbito de las ciencias y el intercambio de experiencias culturales y educativas entre alumnos procedentes de las distintas Comunidades Autónomas.

Centros de Educación Ambiental

La finalidad de este Programa es el desarrollo de Proyectos de Educación Ambiental que propicien la adquisición de conocimientos, hábitos y conductas que incidan en el cuidado y mejora del entorno medio ambiental, mediante el análisis de los problemas derivados de la relación del hombre con el medio y la participación en actividades que motiven la reflexión, el compromiso y la actuación responsable hacia el entorno.

Por Orden Ministerial de 21 de diciembre de 1994 (BOE del 7 de enero de 1995) modificada por la Orden de 27 de noviembre de 2000 (BOE de 19 de diciembre), se reguló la actividad de los «Centros de Educación Ambiental» de Viérnoles (Cantabria) y Villardeciervos (Zamora).

El programa de Centros de Educación Ambiental se diseña para ampliar y poner en práctica las áreas de conocimiento y valores adquiridos en las aulas, para lo que se incide expresamente en la actualización periódica de los talleres y oficios ofertados a los alumnos, la aplicación de las tecnologías, y la mejora del aprendizaje de la lengua inglesa. El Programa se destina al alumnado de ESO y FP básica, ampliándose a partir del año 2015 a los alumnos de 5.º y 6.º de Educación Primaria. Ante su buena aceptación, se ha ido incrementando el número de semanas para este último nivel educativo. Se desarrolla durante el periodo lectivo de primavera y otoño. Los alumnos participan con sus centros educativos formando grupos de 20 a 23 alumnos en estancias semanales de lunes a viernes. En cada turno coinciden grupos de dos centros distintos, en la mayoría de los casos de diferentes Comunidades Autónomas.

En el año 2019, se convocaron por Resolución de 21 de marzo de 2019 (Extracto BOE del 27) de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional becas para un total de 44 grupos. En esta convocatoria se incentivaron los proyectos que fomentasen la concienciación sobre «El consumo responsable como vía para favorecer la conservación del medio ambiente y la igualdad social»²¹⁴.

214. Las cuantías de las becas y ayudas destinadas a este programa se pueden consultar en el epígrafe «B4.3. Becas y ayudas al estudio».

Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados

Este programa pretende un acercamiento a la vida rural de los jóvenes que, en su mayoría, viven en un mundo urbano, favoreciendo la mejora de actitudes y el conocimiento del ámbito rural y natural del alumnado. Las actividades trabajan distintos ámbitos: medioambiental, salud, respeto y convivencia, recuperación cultural y física, incidiendo de forma especial en la educación ambiental y el reconocimiento del importante papel que juega el medio ambiente en la vida de las personas y en el desarrollo de la sociedad, así como la necesidad de tomar decisiones y de actuar para evitar su deterioro. Se desarrolla en tres pueblos, Búba (Huesca), Granadilla (Cáceres) y Umbralejo (Guadalajara) y se organiza en dos convocatorias para la participación: periodo lectivo (primavera y otoño) y periodo estival (verano).

La Orden de 25 de noviembre de 1994 (BOE de 6 de diciembre), modificada por la Orden de 15 de junio de 2000 (BOE del 21), reguló la actividad de «Recuperación y utilización educativa de pueblos abandonados». Por Resolución de 21 de marzo de 2019 (extracto BOE de I27), se convocaron las becas para participar en las actividades de primavera y otoño correspondientes al periodo de este INFORME²¹⁵.

Rutas Científicas Artísticas y Literarias con inmersión lingüística en inglés durante el otoño de 2019

El Programa de «Rutas Científicas, Artísticas y Literarias con inmersión lingüística en inglés» pretende, además de dar continuación a los conocimientos recibidos por los alumnos en el aula, mejorar y presentar de forma más atractiva la formación recibida en sus respectivos centros a través de entornos más experimentales y visuales. Asimismo, al ser el inglés la lengua vehicular en la que se desarrollan las actividades del Programa, se favorece no solo su formación artística, literaria y científica, sino también su desarrollo integral y la mejora de sus capacidades lingüísticas de comunicación en inglés.

Los estudiantes participan con sus centros en alguna de las ocho rutas previstas, formando grupos de 20 a 24 alumnos durante turnos semanales de siete días. En cada turno conviven alumnos de dos centros de diferentes Comunidades Autónomas que realizan visitas a centros de investigación con aplicación de conocimientos científicos, centros de observación, laboratorios, recorridos por parques naturales, ciudades de interés artístico y literario por sus museos, teatros, entornos literarios, etc., que permiten descubrir y ampliar el interés de los alumnos por el conocimiento de las ciencias, las artes y las humanidades. La lengua vehicular en todas las actividades ha sido, prioritariamente, el inglés⁴.

Las actividades del Programa se desarrollan en 3 turnos semanales correspondientes a la convocatoria del periodo de otoño, comprendido entre los días 10 y 30 de noviembre de 2019. Estas actividades han tenido como eje temático «Urbanismo sostenible: ciudades respetuosas con el medioambiente». Dichas actividades se organizan en 8 rutas diferentes, con el fin de favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas, con las que se pretende cubrir los objetivos del Programa:

- Primera ruta: Murcia y Andalucía (Andalucía Oriental).
- Segunda ruta: Navarra y Aragón.
- Tercera ruta: Asturias y Cantabria.
- Cuarta ruta: Madrid y Castilla-La Mancha.
- Quinta ruta: Extremadura y Andalucía (Andalucía Occidental).
- Sexta ruta: Castilla y León y Galicia.
- Séptima ruta: País Vasco y La Rioja.
- Octava ruta: Cataluña y Comunitat Valenciana.

Alfabetizaciones Múltiples

- Publicación «Lectoescritura digital» que trata los temas de la evolución de lectura digital; la creación de textos en la ecología mediática y la escritura digital y sus espacios²¹⁶.

215. Las cuantías de las becas y ayudas destinadas a este programa se pueden consultar en el epígrafe «B4.3. Becas y ayudas al estudio».

216. < <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/lectoescritura-digital/investigacion-educativa/22961> >

- Programa de Bibliotecas escolares: Las actuaciones relacionadas con la biblioteca escolar se llevan a cabo en el seno de la Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares, órgano de cooperación técnica entre las administraciones educativas que forma parte del Consejo de Cooperación Bibliotecaria. Se ha participado en la elaboración del III Plan Estratégico (2019-2023) y en los siguientes grupos de trabajo:
 - Grupo de Trabajo para el Plan de Especial Atención al Medio Rural: se constituye en junio de 2019 con el objetivo de sentar las bases de un sistema que garantice, por un lado, el acceso a la lectura y a la información a los núcleos de población rural y, por otro, la conservación de la memoria local.
 - Grupo de Trabajo Bibliotecas y Agenda 2030: su objetivo es definir el papel de las bibliotecas en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible.
 - Comisión Asesora de Igualdad: es un foro con representación tanto de asociaciones dedicadas a promover y contribuir a la igualdad de género como de profesionales de los diferentes tipos de bibliotecas. Su objetivo es promover la igualdad de género en la sociedad a través de las colecciones, actividades y servicios de las bibliotecas.
 - Igualmente, se ha participado en la valoración del sello CCB 2018, iniciativa que consiste en realizar un reconocimiento anual para resaltar el valor de los proyectos de bibliotecas más destacados durante el año que estén relacionados con los objetivos generales de este III Plan Estratégico del CCB.
- Sitio web Leer.es²¹⁷

Es un portal educativo que tiene como objetivos contribuir al fomento de la lectura y la escritura; mejorar la competencia en comunicación lingüística y promover la alfabetización mediática e informacional. El portal está dirigido a la comunidad educativa, especialmente a docentes, estudiantes y familias que busquen información y recursos relacionados con las cuatro destrezas de la comunicación o quieran participar en las actividades y proyectos de innovación que se ofrecen.

- Proyectos de innovación
 - Bibliotráiler: proyecto que fomenta la creación de un tráiler de una obra literaria. El objetivo de esta propuesta didáctica es ofrecer a los docentes una nueva forma de trabajar las alfabetizaciones múltiples con su alumnado. A través de la realización de un proyecto audiovisual, el docente puede abordar el desarrollo de las competencias clave para promover la lectura, la comprensión lectora, la cultura audiovisual y la educación literaria dentro de las nuevas alfabetizaciones y el aprendizaje por competencias, utilizando, además, las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Durante el curso 2018-2019 se lanzó la IV convocatoria dirigida a centros educativos que quisieran presentar su propio bibliotráiler.
 - Scratcheando: proyecto que fomenta la lectura y la escritura creativa con la alfabetización digital mediante la creación de narrativas digitales con el lenguaje de programación Scratch. Durante el curso 2018-2019 se lanzó la I convocatoria dirigida a docentes que quieran participar junto con su alumnado en la creación de dicha narrativa. Se pueden consultar los proyectos ganadores.

Colaboración con otros organismos

- Consejo de Cooperación Bibliotecaria (CCB). El CNIIE ostenta la presidencia y la secretaría de la Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares (CTCBE), uno de los órganos que forman parte del CCB. La función de esta Comisión es coordinar y proponer líneas de trabajo de interés conjunto con las Comunidades Autónomas.
- El Ministerio de Educación y Formación Profesional participó en los grupos de trabajo estratégicos relacionados con las bibliotecas escolares y colaboró en la Comisión Permanente para la elevación de propuestas de mejora al Pleno del Consejo. Además, participó en la valoración del sello CCB 2018, reconocimiento anual que tiene como finalidad resaltar el valor de los proyectos de bibliotecas más destacados.
- Ministerio de Economía y Empresa: el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del CNIIE, y el MINECO, a través de la Subdirección de Contenidos de la Sociedad de la Información, colaboraron para intercambiar información sobre actuaciones relacionadas con la alfabetización mediática y participar en iniciativas de interés común.

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

- IC Media: la Federación de Asociaciones de Consumidores y Usuarios de los Medios organiza una jornada anual en la que participan las administraciones públicas como el MEFP, a través del CNIIE, y los agentes del sector audiovisual para compartir conocimiento y cooperar en aras de contenidos de calidad.

Proyecto de Lenguas Extranjeras y Bilingüismo: Convenio Ministerio de Educación y Formación Profesional/British Council

El primer Convenio de colaboración entre el entonces Ministerio de Educación y Ciencia y el «British Council» se firmó en 1996, con el objetivo de desarrollar un programa bilingüe mediante un currículo integrado hispano-británico. A la última renovación de 2013 se le añaden adendas anuales²¹⁸.

Mediante la Resolución de 22 de marzo de 2019, de la Secretaría General Técnica, se publicó la Adenda al Convenio con el «British Council», para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas. Su objeto fue llevar a cabo diversas acciones que permitieran desarrollar el currículo integrado hispano-británico en centros educativos públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de forma que, al finalizar la educación obligatoria, los alumnos puedan, si así lo desean, continuar su formación en cualquiera de los dos países. Las líneas de actuación son: Actividades de formación para los profesores implicados en el programa; Revisión del currículo integrado; y Actividades de seguimiento del programa. El Ministerio de Educación y Formación Profesional y el «British Council» se encargaron de la formación del profesorado, de los estudios y trabajos técnicos necesarios para el desarrollo del currículo integrado, así como de la realización de otras actividades para la mejora y seguimiento del programa, en función de las necesidades específicas de este.

Durante el curso escolar 2018-2019 se llevaron a cabo las siguientes actuaciones:

- Asesores lingüísticos: se realizó el proceso selectivo para la contratación temporal de asesores lingüísticos con el fin de impartir el currículo integrado hispano-británico del Convenio en centros públicos adscritos a las Direcciones Provinciales de Ceuta y en Melilla.
- Formación del profesorado. En cuanto a las actividades de formación dirigidas al profesorado de los centros que imparten el currículo integrado, el 22 de enero de 2019 se celebró el Seminario para los coordinadores de las pruebas para obtener el *International General Certificate of Secondary Education* (IGCSE), realizadas por *Cambridge International Examinations* de la Universidad de Cambridge y dirigidas a los alumnos que terminan 4.º de la ESO. El objetivo del seminario fue consolidar el procedimiento para la realización del proceso de preparación y realización de los exámenes, así como aclarar posibles dudas. Además, los coordinadores recibieron una formación sobre metacognición.
- Otras actividades. Los alumnos de 4.º de la ESO de los centros de secundaria adscritos al convenio se presentaron como lo vienen haciendo desde hace 11 años a las pruebas para obtener el IGCSE. Realizaron dichos exámenes en 11 asignaturas diferentes, que incluyen lengua inglesa (como primera y segunda lengua) y materias de humanidades y ciencias. El porcentaje de aprobados fue del 98 %.
- En marzo de 2018 fue publicada la obra titulada «Influencia de la Política Educativa de Centro en la Enseñanza Bilingüe en España».

Programa de Lengua y Cultura Portuguesa

Es un programa elaborado junto con el Instituto Camões y la Embajada de Portugal que se inició en el año académico 1987-1988 como un programa de compensación educativa para favorecer la integración de los hijos de inmigrantes. A lo largo de las décadas ha evolucionado a un programa de enseñanza del portugués como segunda lengua extranjera, con especial atención a los últimos cursos de Secundaria y Bachillerato. Se desarrolla en siete Comunidades Autónomas: Asturias, Galicia, Extremadura, Madrid, Castilla y León, Cataluña y Navarra.

En el ámbito cultural se pretende fomentar la interculturalidad e incentivar la lectura. En el ámbito educativo tiene como finalidad integrar esta enseñanza en el currículo español como segunda lengua extranjera, a la vez que se da formación al profesorado. Las actividades específicas de enseñanza del idioma portugués se integran en el conjunto de actividades lectivas ordinarias de los centros, tanto para alumnos y alumnas que

218. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 342.

participan directamente en el programa en sus horas ordinarias como para los que las cursan a través de distintas actuaciones docentes complementarias: actividades extraescolares, intercambios de alumnado, visitas de estudio a ambos países, organización de semanas o jornadas culturales de Portugal, etc.

Programa de Lengua árabe y cultura marroquí

El Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (PLACM) se estableció al amparo del Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno de Marruecos en vigor desde el 12 de octubre de 1985 (BOE de 10 de octubre 1985). El 3 de octubre de 2012 se firma el Convenio de Asociación Estratégica en materia de Desarrollo y de Cooperación Cultural, Educativa y Deportiva entre el Reino de España y el Reino de Marruecos donde se recoge en su artículo 14 el apoyo al Programa (BOE del 31 de julio de 2013).

Se trata de un Programa de carácter estatal, pero cuya aplicación compete a las respectivas consejerías de educación de las Comunidades Autónomas que participan como son: Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Islas Canarias, Castilla La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Región de Murcia y País Vasco.

Los objetivos del PLACM son los siguientes:

- Favorecer la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí al alumnado marroquí o no marroquí que lo desee, escolarizado en centros educativos españoles de Enseñanza Primaria y Secundaria.
- Desarrollar valores de tolerancia y solidaridad para lograr la inclusión escolar y sociocultural de este alumnado en el Sistema Educativo Español y en la sociedad española.
- Proporcionar al alumnado marroquí una formación que le permita salvaguardar su identidad, vivir su cultura respetando la del país de acogida, tener confianza en ellos mismos y en su porvenir dejando a un lado los aspectos negativos que puedan generar los efectos de la inmigración.

Durante el curso 2018-2019, participaron 10.521 alumnos repartidos en 496 centros educativos en el PLACM, que fue impartido por 109 profesores marroquíes.

Inmersión lingüística en colonias de verano 2019

El Ministerio de Educación y Formación Profesional puso en marcha el Programa de Inmersión Lingüística en colonias de verano destinado al alumnado de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria mediante Resolución del 14 de abril de 2019, por la que se convocan becas para participar en un Programa de inmersión lingüística en colonias de vacaciones para el verano de 2019 (Extracto BOE del 26 de abril).

Este programa consiste en la participación en colonias de inglés durante las vacaciones de verano, en las que alumnos de los referidos niveles trabajan prioritariamente los aspectos orales de la lengua inglesa complementados con actividades de convivencia, deportivas, etc. Los alumnos participan atendiendo a tres grupos (I, II y III) dependiendo de las circunstancias personales y sociales de cada uno, debiendo abonar a la empresa adjudicataria del Programa el importe que resta de la ayuda concedida hasta completar el precio unitario por alumno según su grupo de pertenencia. Los alumnos beneficiarios de cada grupo son los resultantes de un proceso de concurrencia competitiva en el que se consideran sus calificaciones académicas, reservando un 10% de plazas para alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

A cada colonia asisten 250 alumnos por instalación, situándose cada una de ellas en los puntos del territorio peninsular español resultantes de la licitación correspondiente. Se distribuyen en 2 grupos de 125 alumnos para cada turno de asistencia. Además de las actividades propias del programa se incluye el alojamiento y la manutención. Adicionalmente, se asigna a los alumnos que vivan en territorio extrapeninsular una ayuda para sufragar los gastos de desplazamiento.

En el ejercicio 2019 se celebró en dos quincenas durante el mes julio en las instalaciones de «Hotel Or Blanc» (Espot- Lleida) y «Centro Os Peares» (Os Peares – Ourense). La gestión y organización de las colonias se llevó a cabo por empresas con la debida cualificación y solvencia para desarrollar estas actividades, resultantes del procedimiento abierto de licitación del contrato realizado a tal efecto por el Ministerio de Educación y Formación Profesional²¹⁹.

219. Las cuantías de las becas y ayudas destinadas a este programa se pueden consultar en el epígrafe «B4.3. Becas y ayudas al estudio».

Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Organización del Bachillerato Internacional

El Bachillerato Internacional también conocido como «Programa del Diploma del Bachillerato Internacional» es un curso preuniversitario completo, riguroso y exigente, destinado a alumnos con un alto grado de motivación y madurez, de dos años de duración y que se imparte en al menos dos idiomas incluyendo la lengua materna. Actualmente se imparte en centros tanto de titularidad pública como de titularidad privada en España. Su objetivo es incorporar la enseñanza bilingüe en el diploma (equivalente a Bachillerato).

El convenio vigente entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Organización de Bachillerato Internacional (OBI) se formalizó en el año 2013.

Programa de inmersión lingüística para el aprendizaje del inglés en enseñanzas obligatorias

- Colonias de vacaciones durante el verano de 2019.

Estas colonias se realizaron en períodos quincenales, durante los que trabajaron prioritariamente los aspectos orales del aprendizaje de la lengua inglesa, en instalaciones situadas en distintos puntos de la geografía española en territorio peninsular. Participaron 250 alumnos y alumnas de 2.º de la ESO. que cumplían los siguientes requisitos: Estar matriculado en centros sostenidos con fondos públicos durante el curso 2018-2019; Haber obtenido, como mínimo, «notable (7)» como nota media del curso 2017-2018; Haber obtenido, como mínimo, «notable (7)» como nota final en la asignatura de inglés en el curso 2017-2018; No haber sido beneficiario de la ayuda en convocatorias anteriores; Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo podrán optar con una nota mínima de «aprobado (5)» .

- Programa de inmersión lingüística para el aprendizaje del inglés en el año 2019.

Mediante Resolución de 25 de febrero de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, se convocaron 2.400 becas para la participación en un programa intensivo de inmersión lingüística en inglés en España, en régimen de internado y pensión completa, de una semana de duración, en el mes de julio de 2019²²⁰.

Los requisitos necesarios para optar a estas becas fueron: Haber nacido entre el 1 de enero de 1999 y el 31 de diciembre de 2002; Estar matriculado en el curso 2018-2019 en Bachillerato, Enseñanzas profesionales de música y danza, Grado medio de formación profesional, Grado medio de artes plásticas y diseño, Grado medio de Enseñanzas Deportivas, o Enseñanzas de Idiomas de nivel intermedio o avanzado; Haber obtenido en el curso 2018-2019 la condición de becario del Ministerio de Educación y Formación Profesional en los estudios reseñados en el apartado anterior conforme a la Resolución 6 de agosto de 2018, BOE del 16, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan becas de carácter general, para el curso académico 2018-2019, para estudiantes que cursen estudios postobligatorios; Tener totalmente aprobado el curso inmediato anterior, con una nota final mínima de 7,50 puntos en la asignatura de inglés. En el caso de solicitantes que estuviesen matriculados en enseñanzas bilingües pero no hubiesen cursado la asignatura de inglés como materia individualizada el curso anterior, se tendría en cuenta la calificación obtenida en la asignatura de inglés de 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria; Estar situado en un lugar del orden de prelación de solicitudes que le permita la obtención de una de las becas convocadas.

- Curso de verano *Innovation in Bilingual Secondary Education*.

Organizado en colaboración con el INTEF y la sede de Cuenca de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, este curso tuvo lugar del 9 al 13 de julio de 2018 y se dirigió al profesorado de Educación Secundaria que desarrollase su trabajo en contextos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Las tecnologías de la información y la comunicación

Los organismos internacionales, los gobiernos y la propia sociedad se hacen eco de la necesidad de que los ciudadanos adquieran las aptitudes en tecnologías digitales esenciales para su desarrollo personal y profesional²²¹.

220. 220. Las cuantías de las becas y ayudas destinadas a estos programas se pueden consultar en el epígrafe «B4.3. Becas y ayudas al estudio».

221. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 360.

En 2018 la Comisión Europea comenzó la difusión del Plan de Acción de Educación Digital (*Digital Education Action Plan*)²²², que 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:

- Hacer un mejor uso de la tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje.
- Desarrollar competencias y habilidades digitales pertinentes para la transformación digital.
- Modernizar los sistemas educativos mediante la previsión y un mejor análisis de los datos.

En el Plan se considera fundamental mejorar la eficiencia y la efectividad de la recopilación y análisis de datos a escala de la Unión Europea e internacional (OCDE), así como en el intercambio de información y buenas prácticas en materia educativa. Las actuaciones desarrolladas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional a lo largo del curso 2018-2019 se describen a continuación en el «Plan de Cultura Digital en la Escuela».

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

Dentro de los Presupuestos Generales del Estado se encuentra el programa «322L. Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas» que, en la parte gestionada por la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, tiene como objetivo prioritario servir de cauce de introducción de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo para mejorar la calidad de la educación e integrar a alumnos y profesores en la sociedad de la información. El desarrollo de esta 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). Para ello este Instituto, en colaboración con las Comunidades Autónomas, elaboró en 2018 el «Plan de Transformación Digital Educativa». Este plan se centra en los siguientes ejes:

1. La formación del profesorado para el desarrollo profesional continuo
2. La colaboración educativa y la consolidación de redes para la cooperación con el apoyo de las TIC
3. La elaboración y difusión de recursos educativos abiertos para el sistema educativo
4. La dimensión del equipamiento y las infraestructuras tecnológicas de los centros educativos

Alrededor de estos ejes, se establecen como objetivos del plan: el impulso del cambio metodológico en las aulas y la colaboración educativa; la mejora de los espacios de aprendizaje y las infraestructuras tecnológicas de los centros; el desarrollo de habilidades STEM para el alumnado; el desarrollo de la competencia digital en el ámbito educativo (centros, profesorado y alumnado); y la formación del profesorado para la mejora del desempeño profesional. Estos objetivos se trabajaron durante el curso escolar 2018-2019 a través de los proyectos del plan, cuyos avances y desarrollos se relacionan a continuación.

Conectividad de centros escolares

La generalización de la conectividad por banda ancha de alta velocidad en los centros educativos permite reducir la brecha digital e impulsar una educación innovadora, moderna y de calidad. Para conseguir este acceso a la red de alta velocidad de los centros españoles sostenidos con fondos públicos, dentro del proyecto «Conectividad de centros escolares»²²³ se encuentra el programa Escuelas Conectadas²²⁴, en el que participan de forma coordinada el Gobierno y las Comunidades Autónomas mediante licitaciones públicas dirigidas a los agentes del sector de las telecomunicaciones.

El 30 de marzo de 2015 se firmó el convenio marco de colaboración entre el Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y la entidad pública empresarial Red.es para la extensión del acceso a la banda ancha ultrarrápida. Para ello se están realizando las actuaciones necesarias, complementando las iniciativas de las Comunidades Autónomas en este mismo ámbito, y prestando especial atención a las conexiones de los centros que, por razón de su ubicación o de su carácter rural, presentan mayores dificultades para disponer de las infraestructuras necesarias que permitan acceder a los nuevos servicios de banda ancha y wifi internas. La conectividad a internet de los centros se hace a través de la RedIRIS, red académica y de investigación española, cuya fun-

222. < https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_es >

223. < <http://educalab.es/intef/tecnologia/infraestructuras-tecnologicas/conectividad-centros-escolares> >

224. < <https://intef.es/tecnologia-educativa/escuelas-conectadas/> >

A
B
C
D
E

ción esencial es proporcionar servicios de conectividad a las universidades y centros de I+D+i, y así dotarla de la capacidad, servicios y niveles de garantía que se precisen para que, a través de ella, los centros docentes de Educación Primaria y Secundaria disfruten de acceso a servicios avanzados de comunicaciones con los adecuados niveles de seguridad, capacidad y disponibilidad.

Durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019, tras la elaboración de los estudios técnicos pertinentes, se llevaron a cabo los procesos de licitación para las Comunidades Autónomas que se incorporaron al programa y la ejecución de las acciones derivadas de estos. Asimismo, prosiguió el despliegue de servicios a los centros escolares de las Comunidades Autónomas cuyas licitaciones se habían tramitado el curso anterior.

En la **tabla B4.13** se detalla el número de centros escolares y de estudiantes que se beneficiaron de este programa.

Durante el curso 2018-2019 se produjo la baja del convenio específico suscrito por la Comunidad de Aragón, a petición de esta, motivado por reasignación presupuestaria. De esta manera, han suscrito convenio todas las Comunidades Autónomas, salvo País Vasco, Navarra y Aragón, si bien, como las tres están adheridas a la RedIRIS para dar conectividad a sus centros educativos y es imposible desglosar las cuantías destinadas a dicha red para la mejora de su infraestructura con el objetivo establecido en el Convenio Marco, se considera a las tres beneficiarias del mismo en lo relativo a las líneas de comunicación y, por lo tanto, se incluirán estas en lo relativo a las estadísticas correspondientes de tráfico cursado, tanto entrante como saliente.

Tabla B4.13
Número de centros escolares y de estudiantes, beneficiarios del programa Escuelas Conectadas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

Comunidad Autónoma	Centros escolares	Alumnos
Andalucía	2.888	1.145.859
Asturias, Principado de	307	87.997
Baleares, Illes	295	118.942
Canarias	780	245.685
Cantabria	183	64.954
Castilla y León	893	219.464
Castilla-La Mancha	871	277.997
Cataluña	350	148.304
Comunitat Valenciana	1.379	531.922
Extremadura	545	135.560
Galicia	666	142.909
Madrid, Comunidad de	1.154	571.992
Murcia, Región de	561	239.376
Rioja, La	110	50.680
Ceuta	30	19.589
Melilla	24	17.218
Total	11.036	4.018.448

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Espacio Procomún de contenidos en abierto

Una de las principales actividades del INTEF es poner a disposición de la comunidad docente la mayor cantidad posible de Recursos Educativos Abiertos (REA) para su utilización y reutilización en el aula por medio del servicio Procomún²²⁵. La plataforma incorpora una red social profesional integrada con los recursos educativos que dispone, entre otras funcionalidades, de espacio específico (comunidades de aprendizaje) para la interacción educativa entre docentes.

En la **tabla B4.14** se recogen las cifras de interés del espacio Procomún.

Igualmente, en el curso de referencia de este INFORME se abordaron mejoras técnicas de la plataforma digital para mejorar la experiencia de los usuarios, se actualizó la tecnología de recursos educativos (HTML5) para permitir su utilización en dispositivos móviles y se establecieron iniciativas para colaborar con entidades que compartan sus recursos en la plataforma.

Tabla B4.14
Número de visitas, Recursos Educativos Abiertos, usuarios registrados y comunidades creadas de Procomún. Curso 2018-2019 y desde el inicio del servicio (año 2015)

	Curso 2018-2019	Desde el inicio (año 2015)
Número de visitas a la web	2.091.944	6.371.855
Número de Recursos Educativos Abiertos (REA)	2.663	72.837
Número de usuarios registrados	3.817	32.419
Número de comunidades creadas	31	189

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Competencia digital docente

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)²²⁶ define las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. En la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 (2018/C 189/01)²²⁷, la definición de competencias básicas amplía su sentido a «aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa». En esta Recomendación la competencia digital se define del siguiente modo:

«La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico».

Asimismo, el artículo 111 bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introducido por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece lo siguiente:

«6. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula».

225. < <https://procomun.educalab.es/> >

226. En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) se establecen ocho competencias clave < <http://bit.ly/2dlvVCp> >.

227. < [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES) >

Por ello se puso en marcha el proyecto «Competencia digital docente»²²⁸ y en el año 2013 se publicó 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 2017²²⁹ se publicó una actualización basada en el Marco *DigComp 2.0*²³⁰, Competencia Digital para la Ciudadanía de la Comisión Europea, en relación con la Agenda Digital 2020. Posteriormente, en octubre de 2017²³¹, 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 referenciado, 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.

No obstante, a partir de la experiencia previa, se constataron las limitaciones de la acción docente individual: la transformación digital educativa solo es sostenible y eficaz cuando es resultado de las estructuras organizativas, esto es, de un trabajo coordinado en equipo. Esto contribuyó a ver necesario intensificar la promoción de la competencia digital de los centros educativos y, de acuerdo a la 2.ª acción de la primera prioridad del Plan de Acción de Educación Digital, el INTEF coordinó durante el curso 2018-2019 la segunda fase piloto de la herramienta SELFIE y también organizó en su sede en Madrid durante los días 4 y 5 de abril de 2019 el SELFIE Forum, el primer evento internacional sobre la herramienta SELFIE, con la colaboración de la Comisión Europea, a través del *Joint Research Centre* de Sevilla (JRC).

Asimismo, se coordinó la primera fase piloto de la herramienta de autoevaluación de la competencia digital en centros educativos SELFIE, en colaboración con el JRC-Sevilla. En febrero de 2019, tras recibir propuesta inicial de JRC-Sevilla, se acordó con todas las Comunidades Autónomas, a través de reunión de GTTA, iniciar un proyecto de pilotaje de la herramienta SELFIE para obtener indicadores de comparación a nivel nacional. Para ello, se seleccionaron de forma aleatoria 525 centros en total de los niveles ISCED 1, 2 y 3 de todas las regiones de acuerdo a su población escolar. Se lanza el pilotaje, y se comienza la recogida de datos durante todo el año 2019 y se estima poder publicar resultados en 2020.

De forma paralela, y como herramienta de apoyo, el INTEF realizó la segunda edición del MOOC «Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes» del 16 de abril al 28 de mayo de 2019. El principal objetivo de este curso masivo, abierto y en línea fue promover la autoevaluación de los centros educativos en relación al uso de la tecnología en los distintos elementos clave que recoge el Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes (Kampylis, Punie y Devine, 2015). Este Marco permite centrar la atención en los diferentes procesos que dan lugar a los aprendizajes y ayuda a diseñar un plan digital del centro, instrumento clave para recoger las estrategias que una institución educativa debe aplicar para su digitalización. El principio en el que se basa el enfoque de esta actividad formativa es que, en el ámbito educativo, la tecnología está al servicio de la pedagogía, por lo que la infraestructura tecnológica ha de estar definida de manera coherente con el marco pedagógico y el proyecto educativo de los centros.

Web y redes sociales

El «Plan de Cultura Digital en la Escuela» impulsa la evolución hacia la lógica de portal único educativo y desarrolla una estrategia de presencia en las redes sociales que favorezca la interacción con la comunidad educativa.

En mayo de 2018 se diseñó por completo la web de referencia del INTEF²³², creando un portal unificado para los diferentes proyectos educativos relacionados con la colaboración y la formación del profesorado, los recursos y la tecnología educativa. Todas las acciones del INTEF tienen su lugar en esta web de referencia.

228. < <http://educalab.es/intef/digcomp/digcompteach> >

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

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

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

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

Los datos de acceso a INTEF.es durante el curso 2018-2019 nos dan unas cifras de 3.036.167 páginas visitadas por 10.72.882 usuarios. Las entradas más visitadas de los blog fueron:

- Cursos de verano 2019²³³.
- Apertura del plazo de inscripción para la 1.ª edición de cursos de formación en red.
- Estancias Profesionales para docentes 2019-2020 abierto el plazo de solicitud.
- Curso de verano «Pensamiento computacional e inteligencia artificial: de cero a cien en un verano»²³⁴.

Además del portal INTEF.es, el Instituto de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado integra a otras plataformas tecnológicas cuyos datos se reflejan en las **tablas B4.15 y B4.16**.

Tabla B4.15
Número de visitas y de usuarios de los sitios web integrados en el portal INTEF.es. Curso 2018-2019

Sitio web	Páginas visitadas	Número de usuarios
INTEF.es	3.036.167	1.072.882
eXeLearning	620.035	97.589
Banco de imágenes	509.732	221.012
Procomun	1.568.400	345.125
CEDEC	1.860.295	715.510
CodeIntef	92.746	28.983
La Aventura de Aprender	177.326	60.829
eTwinning	367.595	109.957
Total	7.657.396	2.549.928

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla B4.16
Número de seguidores de las redes sociales del portal INTEF.es. Curso 2018-2019

Red social	Número de seguidores
Facebook	39.929
Twitter	182.439
YouTube	12.500
Total	234.868

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Entorno de colaboración CConectAA

Para apoyar y desarrollar el modelo de trabajo cooperativo con las Comunidades Autónomas, en el curso escolar 2018-2019, se continuó con la implantación de la plataforma CConectAA²³⁵, un entorno virtual de colaboración abierto a todas las Comunidades Autónomas. Al finalizar el curso escolar 2018-2019, el entorno contaba con 210 grupos de trabajo y 1.920 usuarios registrados, lo que supuso, respecto al curso anterior, un incremento de un 12,3 % en el número de grupos y de un 6,14 % en lo que a usuarios se refiere.

233. < <https://intef.es/Noticias/cursos-de-verano-2019/> >

234. < <https://intef.es/Noticias/curso-de-verano-pensamiento-computacional-e-inteligencia-artificial-de-cero-a-cien-en-un-verano/> >

235. < <https://cconectaa.educalab.es/es> >

A lo largo del curso escolar 2018-2019 se garantizó la consulta a los documentos y debates de aquellos grupos que ya habían finalizado los trabajos para los que fueron creados, dejándolos en modo accesible, pero de solo lectura.

El número de grupos activos en el momento de realizar este INFORME es de 110. Por su nivel de actividad y su alcance, son destacables los siguientes grupos de trabajo (GT):

- GT de Tecnologías del Aprendizaje y el GT-Convenio de Intercambio de Materiales (con 62 subgrupos de trabajo), coordinados por el INTEF.
- GT-Evaluación Educativa, coordinado por el INEE con los subgrupos de 3.ºEP, 6.ºEP y 4.ºESO.
- GT-Convivencia y GT-Salud Escolar, coordinado por el CNIIE.
- GT-Comisión Permanente del CSEEEA y los Grupos de Trabajo EOI-Ceuta y Melilla con los subgrupos de inglés, francés, árabe, español y alemán, coordinados por la SGOA.
- GT-Redined, coordinado por la SG de Documentación y Publicaciones.

Proyecto eTwinning

La acción eTwinning²³⁶ 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.

Puede participar cualquier docente de la enseñanza reglada no universitaria y formar parte así de una comunidad de más de 600.000 docentes de Europa. El proyecto eTwinning pone a disposición de los usuarios una plataforma en línea, que incluye un escritorio personal (eTwinning Live), desde donde el docente puede gestionar su trabajo, buscar socios, valerse de herramientas de comunicación y colaboración, así como un espacio de trabajo colaborativo, TwinSpace, para cada proyecto que se lleva a cabo.

Desde el lanzamiento de Erasmus+, eTwinning es una de las plataformas en línea recomendada para la búsqueda de socios europeos y la gestión de las asociaciones escolares y movibilidades de dicha acción.

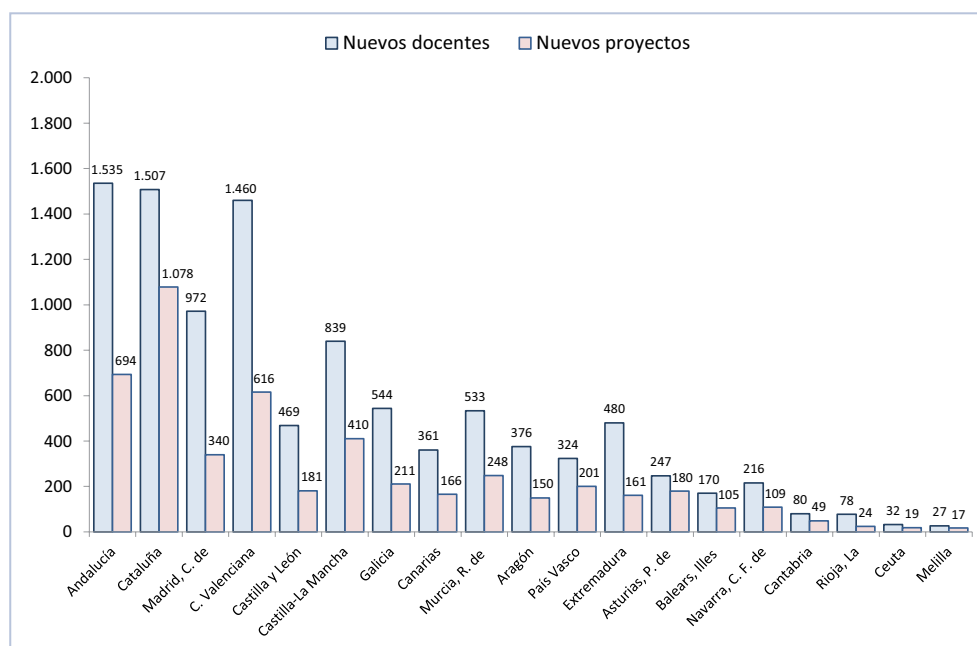
En el ámbito nacional, al finalizar el curso de referencia, el profesorado español había realizado un total de 26.436 participaciones en proyectos eTwinning. Asimismo, la cifra de centros escolares inscritos en España en la plataforma fue de 13.917 y el número de docentes fue de 58.142, lo que representaba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

Asimismo, la evolución del número de nuevos proyectos de colaboración que se organizan cada curso en España, tiene una tendencia creciente. En la **figura B4.29** se observa el incremento experimentado desde el curso 2011-2012 al 2018-2019 al aumentar el número de proyectos de 1.071 a 4.607. La tendencia sigue siendo al alza y España se sigue manteniendo entre los 5 primeros países con mayor participación en el programa.

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. También el SNA, en estrecha colaboración con los representantes eTwinning en las Comunidades y 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.

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

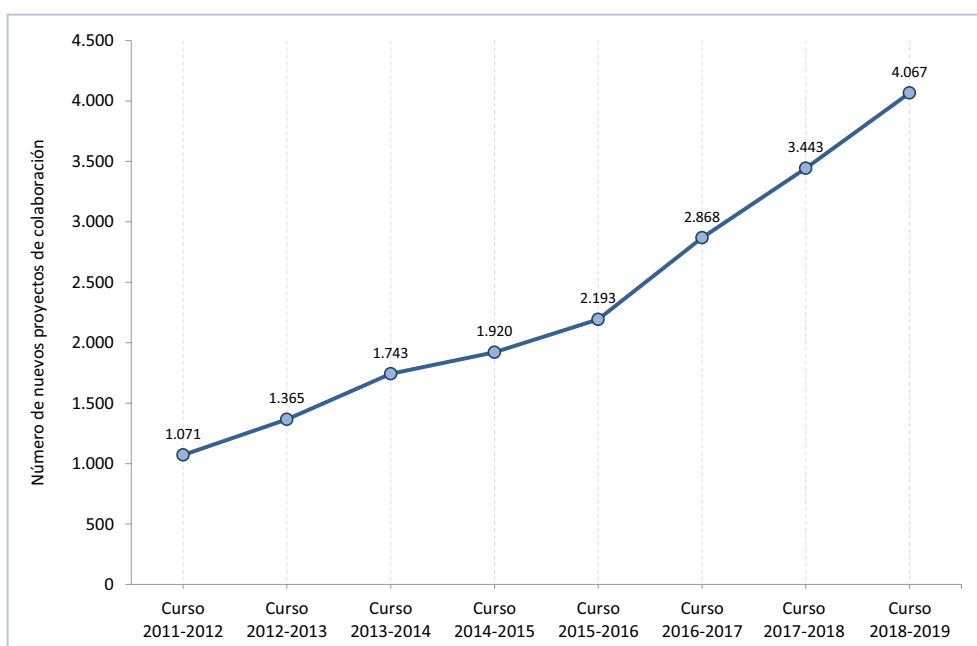
Figura B4.28
Número de nuevos docentes y nuevos proyectos de colaboración eTwinning, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b428.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura B4.29
Evolución del número de nuevos proyectos de colaboración eTwinning en España. Cursos 2011-2012 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b429.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la convocatoria de «Premios Europeos eTwinning 2019», 7 centros españoles recibieron premios europeos en diferentes categorías. Asimismo, 77 centros españoles fueron galardonados con el distintivo *eTwinning School* (Centro eTwinning).

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. Para ello, además del espacio «Procomún» ya mencionado, se han puesto en marcha otros proyectos, desarrollados directamente por el INTEF o a través del CEDEC (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios) que comprenden los ámbitos de la generación de recursos educativos digitales, el desarrollo de aplicaciones para el ámbito educativo, la experimentación de los recursos generados en las aulas, la puesta a disposición de recursos audiovisuales y el diseño de los nuevos espacios de aprendizaje. 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 Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Su distribución se realiza bajo licencia *Creative Commons by-nc-sa* que permite un uso no comercial del contenido, siempre y cuando se reconozca adecuadamente su autoría y, si se transformara o se creara un material nuevo a partir de él, su difusión se realiza bajo este mismo tipo de licencia. Además, el banco de imágenes y sonidos dispone de un «módulo de donaciones» a través del cual los docentes pueden compartir sus propios materiales.

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)²³⁷ es un organismo dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del INTEF, y del Gobierno de Extremadura a través de su 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

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

igualdad de género y la ciudadanía digital. Las principales líneas de trabajo desarrolladas durante el curso de referencia de este INFORME fueron:

- Continuación de la publicación de recursos educativos abiertos. Se crearon un total de 23 recursos. Se abrió la línea de creación de REA para Educación Infantil, así como para el ámbito sociolingüístico de PMAR o FP Básica, y se continuó con la creación de REA para Primaria, Física y Química y Matemáticas. Además, se publicaron adaptaciones de recursos existentes y experiencias de aula convertidas en REA.
- Creación de un banco de rúbricas y otros documentos asociados a la evaluación formativa de los REA del Proyecto EDIA, clasificados y descargables en pdf y en formato editable de *LibreOffice*.
- Creación y difusión de infografías y artículos divulgativos. Se abordó la creación de varias infografías y publicación de artículos sobre EDIA, Recursos Educativos Abiertos y aspectos metodológicos.
- Puesta en marcha de proyectos de aplicación y experimentación en el aula de los recursos. Los resultados de esta línea de trabajo se plasman en la red de centros EDIA y en las Aulas EDIA. La difusión de estas experiencias se realiza a través de la web de CEDEC.
- Impulso de redes de docentes. Los contactos entre creadores y aplicadores de los REA del proyecto EDIA han generado un «claustró virtual» que, a través de grupos de *Telegram*, acuerdan aspectos metodológicos, resuelven dudas y abordan la didáctica concreta de cada recurso para su aplicación directa al aula. En concreto, hay coordinación del profesorado en las siguientes materias: Historia, Geografía, Lengua, Ciudadanía, Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento e Inglés.
- Reconocimiento a creadores y aplicadores. Se otorgaron insignias digitales a aquellos docentes que crean, aplican y/o modifican recursos EDIA, individualmente o de forma colaborativa con otros docentes.
- Creación de la *webserie* «Hay que ver... ¡lo que está cambiando la educación!» que pretende mostrar de una forma amena y desenfadada temas educativos relacionados con las líneas de trabajo de CEDEC.

eXeLearning

CEDEC coordina y supervisa el desarrollo de *exelearning.net*, herramienta de creación de contenidos de software libre que ofrece un acabado final de calidad. Además, al ser libre, gratuita y multiplataforma, permite que cualquier usuario pueda modificar estos contenidos y adaptarlos a sus necesidades. En su desarrollo colaboran diferentes instituciones públicas y privadas y grupos de docentes que, de manera voluntaria, ofrecen su tiempo y conocimiento para esta experiencia. Existe una comunidad que apoya y soporta esta herramienta y su uso está extendido por muchos países del mundo (traducida a 12 idiomas).

Los avances realizados en el curso 2018-2019 permitieron:

- El lanzamiento de la versión 2.4.2, que incluía mejoras en la interfaz, nuevos *iDevices* y corrección de errores.
- El impulso del desarrollo de la versión en línea de *exeLearning*, que se esperaba estuviera disponible para el año 2020.

Aplicación web para la gestión de bibliotecas escolares (AbiesWeb)

La aplicación *AbiesWeb* gestiona los fondos documentales de las bibliotecas escolares en los centros públicos no universitarios. Se les proporciona de forma gratuita a las Comunidades Autónomas que lo soliciten, pres-tándoles apoyo en la implantación, mantenimiento y resolución de incidencias.

Durante el curso 2018-2019 se continuó dando apoyo a las instalaciones multicentro y el mantenimiento evolutivo y adaptativo de la aplicación mediante la publicación periódica de parches que se anuncian en la Web correspondiente y se informa directamente a los representantes de las Comunidades Autónomas. Asimismo, se continuó ofreciendo información y servicio a través del portal *abiesweb.es*²³⁸.

Los datos del número de centros que usaron la aplicación *AbiesWeb* en el curso 2018-2019 quedan reflejados en la **tabla B4.17**.

A lo largo del curso 2020-2021 se prevé la incorporación de Castilla La Mancha en la implantación de *AbiesWeb* y la posible instalación en modo centralizado en el País Vasco que actualmente tiene desplegada la versión monopuesto.

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

Tabla B4.17
Número de centros que utilizaron Aplicación AbiesWeb. Curso 2018-2019

	Número de centros
Aragón	232
Balears, Illes	162
Canarias	82
Cantabria	210
Extremadura	545
Madrid, Comunidad de	696
Murcia, Región de	15
Navarra, Com. Foral de	152
Rioja, La	74
Ceuta	27
Melilla	26
Exterior	60
Total	2.281

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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, favoreciendo en particular la producción y el uso de recursos audiovisuales y multimedia, y propiciando metodologías didácticas innovadoras: el Convenio de cooperación entre Corporación Radiotelevisión Española y el Ministerio de Educación y Formación Profesional, y el Convenio con la Asociación de Televisión Educativa 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»,²³⁹ en el que los contenidos audiovisuales se ponen a disposición de los docentes con licencias de uso *Creative-Commons*. Este nuevo espacio web recoge el material audiovisual generado en ambos convenios y le añade información, siempre en torno a los aprendizajes, recogiendo proyectos colaborativos surgidos en entornos no educativos para desarrollar en el aula y conectar el ámbito escolar con el mundo exterior, para descubrir qué prácticas, atmósferas, espacios y agentes hacen funcionar las comunidades.

Durante el curso 2018-2019 se continuó con la dinamización del espacio web a través de las redes sociales del INTEF y con la elaboración de nuevas «Guías didácticas» con nuevas propuestas en las secciones siguientes:

- «Cómo hacer...». Proyectos de colaboración y cooperación.
- «Gobierno Abierto». Proyectos para acercar al alumnado a los valores y principios del Gobierno Abierto.
- «Ciencia Ciudadana». Proyectos de investigación para entender y defender los bienes comunes.

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

Proyecto Escuela de Pensamiento Computacional e Inteligencia Artificial

El proyecto Escuela de Pensamiento Computacional 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. Se llevaron a cabo diferentes actividades de formación del profesorado para cada nivel educativo no universitario alrededor de las siguientes temáticas:

- Educación Primaria: Aprende matemáticas (y mucho más) con el nuevo Scratch 3.
- Educación Secundaria Obligatoria: Tecnología creativa con Arduino.
- Bachillerato: Programación de robots, drones y coches autónomos.

Dichas actividades se acompañaron de un estudio de investigación sobre cómo incide el uso de técnicas de pensamiento computacional en el proceso de aprendizaje. Con los resultados obtenidos se elaboró un informe final donde se destaca que «los resultados obtenidos en la investigación realizada en el marco del proyecto Escuela de Pensamiento Computacional pueden resultar de gran valor para la comunidad educativa y la científica.»

Así mismo, la Escuela realizó el diseño y comenzó a trabajar los contenidos para las actividades formativas que habrá que impartir en el curso 2019-2020, que ampliarán la formación para los niveles de Educación Infantil y Formación Profesional y se centrarán en la temática de Inteligencia Artificial (IA).

CodeINTEF

CodeINTEF²⁴⁰ es una web accesible cuya finalidad es la difusión y promoción del Pensamiento Computacional, la programación y la Inteligencia Artificial en los centros educativos. Para ello, se ofrecen:

- recursos educativos que sirvan de inspiración a los profesores y les anime a incorporar estos temas en su práctica docente;
- acceso a cursos de formación para docentes sobre Pensamiento Computacional y programación;
- acceso a informes de interés para la comunidad educativa sobre estos temas;
- Un estudio sobre la situación en España de la introducción del Pensamiento Computacional, la programación y la robótica;
- acceso a las iniciativas más relevantes a nivel mundial sobre el tema;
- alojamiento del proyecto ChicaSTEM;
- promoción y difusión de la CodeWeek entre los docentes españoles.

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

El Aula del futuro (AdF) es un proyecto que explora las posibilidades de reconfiguración de los espacios de aprendizaje para explotar los beneficios de las tecnologías, combinadas con mobiliario específico y la distribución del espacio en favor de las actividades pedagógicas que se realizan en los centros educativos y en las que el alumnado es el protagonista del aprendizaje. El proyecto es un apuesta por el fomento de las metodologías activas a través de sus zonas de aprendizaje: investiga, explora, desarrolla, interactúa, crea y presenta.

Con este objetivo, el Aula del Futuro del INTEF creó durante el curso escolar 2018-2019 un curso de formación en línea que se dirigió a un máximo de 150 docentes y 9 cursos en modalidad mixta para la formación permanente del profesorado de las etapas educativas no universitarias. Estos nueve cursos tuvieron una temática variada y se ofreció al profesorado a lo largo del siguiente curso escolar. Además de su equipamiento, lo más destacable del aula es la división en zonas de actividad, que tienen como finalidad favorecer y estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo del alumno el protagonista de todo el proceso: el alumno investiga, interactúa, intercambia, desarrolla, crea y presenta. Por otro lado, el Aula del Futuro se articula en colaboración con representantes designados por las Comunidades y Ciudades Autónomas, que conforman la

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

red de embajadores del Aula del Futuro. Esta red, que cuenta con más de 30 embajadores, está coordinada por el INTEF y tiene como finalidad la gestión de las acciones de difusión, formación y apoyo a docentes y centros educativos del ámbito de competencia de cada embajador. Durante el curso escolar 2018-2019, los embajadores realizaron 33 actividades formativas a las que asistieron más de 1.000 docentes. Esta actividad también quedó reflejada en la inauguración de Aulas del Futuro en centros de formación del profesorado de algunas Comunidades Autónomas, en las que los docentes pueden acceder a actividades formativas.

A lo largo del curso escolar, el proyecto Aula del Futuro también compartió a través de su web las experiencias de distintos centros de Educación Primaria y Secundaria, como buenas prácticas que pueden servir de ejemplo para otros miembros de la comunidad educativa. Se puede consultar un resumen de la actividad del proyecto a lo largo del curso escolar en la web del proyecto²⁴¹.

Proyecto Smart School

El proyecto Smart School desarrolló su quinta edición durante el curso escolar 2018-2019. Se trata de una combinación de experimentación educativa, formación docente e investigación que, en esta edición, se centró en el desarrollo de proyectos de pensamiento computacional, Scratch y Makey Makey. 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 con esa temática. El profesorado participante realizó un curso en línea sobre Gestión de Espacios Educativos Pensamiento Computacional, del que un 65,1 % lo superó con éxito. En paralelo a la formación y al desarrollo de proyectos, se llevó a cabo una investigación que se centró en el análisis de las competencias lingüística, matemática, digital y de 'aprender a aprender', además de analizar el impacto de Smart School en los centros. El resultado fue la publicación *Centros Digitalmente Competentes*.

Este proyecto, que se desarrolla desde el curso escolar 2014, es fruto de la colaboración entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, Samsung y las Comunidades Autónomas.

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

Sistemas de gestión de centros Alborán

Los centros dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional utilizan para la gestión y planificación de recursos el sistema Alborán, cuyo mantenimiento depende del INTEF. El despliegue se hizo a partir del curso 2010-2011 en los centros de Educación Primaria y en los de Educación Secundaria desde el curso 2011-2012. Posteriormente se han ido incorporando otras instituciones como el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), los centros educativos en el exterior, el Consejo Superior de Deportes y las academias militares.

La **tabla B4.18** contiene las cifras de centros, profesores y estudiantes que durante el curso 2018-2019 utilizaron esa aplicación de gestión.

Tabla B4.18
Número de centros, de profesores y de estudiantes, dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, gestionados con la aplicación Alborán. Curso 2018-2019

	Centros	Profesores	Estudiantes
Ceuta	33	1.558	21324
Melilla	26	1.419	20.069
Centros en el exterior	17	626	7.281
Centros militares	9	173	2.273
CIDEAD	1	145	1.600
Total	86	3.981	53.915

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

241. < <http://fcl.intef.es/fin-de-curso-2018-19-con-el-aula-del-futuro> >

Sistema Educativo Digital (SED) en Ceuta, Melilla y centros del exterior

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. Dados los diferentes perfiles de usuarios, fue preciso impartir formación específica para cada uno de ellos (para los administradores de la plataforma de los nuevos centros que se incorporan al sistema y para el resto de docentes en general). Esta formación se puede integrar dentro de las áreas «Creación de contenido digital» y «Comunicación y colaboración» del nuevo Marco Común de Competencia Digital Docente.

La educación y la formación a distancia

Entre los principios que sustentan el sistema educativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)²⁴², establece la exigencia de proporcionar una educación de calidad a toda la ciudadanía, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, actuando, además, como elemento compensador de desigualdades (artículo 1. a y b).

El artículo 3 del capítulo 2 sobre la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida indica que, para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia o, en su caso, de apoyo y atención educativa específica.

Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia

El Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD)²⁴³ ofrece servicios de enseñanzas regladas a distancia en los distintos niveles educativos del Régimen General y Enseñanza de Idiomas a distancia. Atiende a estudiantes que, por sus circunstancias especiales (familias itinerantes, deportistas de élite, artistas...) o por residir en el extranjero, no pueden participar de una enseñanza de tipo presencial. Igualmente presta servicios a las personas adultas que, aun residiendo en España, no pueden recibir enseñanza a través del régimen ordinario.

El Centro Integrado de Enseñanzas Regladas a Distancia (CIERD) se creó por el Real Decreto 789/2015 como un centro docente público, cuya estructura y funcionamiento se adapta a lo regulado para los centros docentes públicos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

El claustro de profesores consta de 17 profesores a tiempo completo, más tres componentes del equipo directivo, y 33 profesores colaboradores externos.

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, ascendió a 1.483.

En la **tabla B4.19** se incluye a los 339 estudiantes matriculados en Educación Primaria, a los que hay que añadir los 41 estudiantes que recibieron atención educativa a través del programa de aulas itinerantes y los 137 estudiantes matriculados en las enseñanzas flexibles, lo que suma un total de 483 estudiantes en la etapa de Educación Primaria. En Educación Secundaria Obligatoria se matricularon 418 estudiantes, teniendo en cuenta tanto a los que estaban incluidos en estudios flexibles como a los que cursaban la educación secundaria de adultos. También aparecen en la tabla los datos de aquellos estudiantes que cursan Bachillerato en colegios privados españoles del exterior adscritos al CIDEAD: el Col-legi del Pirineu en Andorra, el Colegio Español de Bata y el Colegio Español «Don Bosco» de Malabo, estos dos últimos con sede en Guinea Ecuatorial. Estos tres centros escolarizaron 177 alumnos que, junto con el resto del alumnado de Bachillerato (548), ascendieron a un total de 725.

242. < BOE-A-2006-7899 >

243. < <http://www.cidead.es> >

Tabla B4.19
Distribución del número de estudiantes matriculados en las enseñanzas regladas a distancia a través del CIDEAD, por etapas y niveles educativos. Curso 2018-2019

Curso/ Ciclo	Educación Primaria	Educación Primaria a través del programa Aulas Itinerantes	Educación Primaria flexible	Educación Secundaria Obligatoria	Educación Secundaria Obligatoria flexible	Educación para personas adultas a distancia ¹	Bachillerato	Bachillerato en colegios privados españoles en el extranjero
1	57	7	17	96	24	17	223	100
2	68	4	21	101	22	7	325	77
3	65	7	29	109	11	15	*	*
4	65	4	17	112	8	58	*	*
5	57	7	33	*	*	*	*	*
6	65	12	20	*	*	*	*	*
Total	339	41	137	418	65	97	548	177

1. Educación Secundaria para Personas Adultas a Distancia (ESPAD). Se imparten los módulos I, II, III y IV, agrupados en dos niveles: el nivel I comprende los módulos 1.º y 2.º y el nivel II comprende los módulos 3.º y 4.º, equiparable el conjunto a los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

*. Datos no aplicables a esta categoría.

Fuente: Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida y educación a distancia del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Material

Durante el curso 2018-2019, el CIERD, perteneciente al CIDEAD, mantuvo las líneas de actuación establecidas en cursos anteriores: mantenimiento y actualización de la plataforma LMS de Moodle sobre la que funciona el Aula Virtual CIDEAD y elaboración y adecuación de materiales.

Las Comunidades Autónomas siguieron utilizando los materiales del CIERD mediante la difusión de las claves de acceso al Aula Virtual CIDEAD entre su profesorado de educación a distancia y a través del acceso a un repositorio del Ministerio de Educación y Formación Profesional, desde el que se pueden descargar copias de seguridad completas de cada una de las materias de Bachillerato que el CIDEAD comparte con el Aula Virtual. Esas copias de seguridad son luego restauradas en sus propias plataformas educativas.

Adicionalmente, están disponibles en línea los libros electrónicos para la ESO del proyecto ed@d, elaborados por el CIDEAD y el INTEF²⁴⁴.

Resultados de las evaluaciones de diagnóstico

La LOE determina en su artículo 20.3 que se realice una evaluación individualizada a los estudiantes del CIERD que finalizan 3.º de Educación Primaria. Como en el resto del territorio competencia del MEFP, el alumnado itinerante, CEEH (Centro Educativo Español de La Habana) y resto de alumnado del CIERD fue evaluado en las competencias de comunicación lingüística (no se tuvo en cuenta la destreza en expresión oral) y matemática.

Los resultados de los alumnos y alumnas en las competencias evaluadas se situaron en niveles de rendimiento, lo que permite establecer una correspondencia entre la descripción de lo que saben y no saben hacer y las puntuaciones que se sitúan en los intervalos correspondientes a cada uno de esos niveles. Además, constituyen un modo de expresar el grado de adquisición de las competencias por parte de los estudiantes y una de las mejores formas de predecir su futuro académico. Los niveles de rendimiento se definen en función de los índices de dificultad de los ítems de las pruebas, y mediante un modelo de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) se estima en la misma escala (con media 500 y desviación típica 100) la puntuación de los alumnos evaluados y la dificultad de las preguntas.

En el curso 2018-2019 la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida y educación a distancia se responsabilizó de la organización y del desarrollo de la evaluación para los estudiantes escolarizados en 3.º curso de Educación Primaria del CIERD. La evaluación estuvo regulada por la Resolución de 30 de marzo

244. < <http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/> >

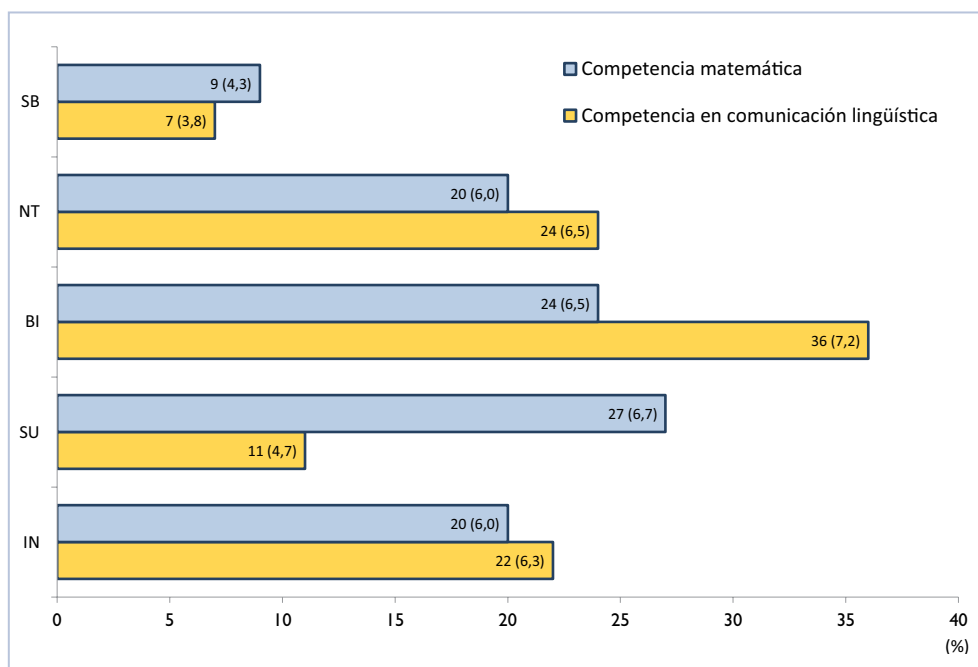
de 2016 (BOE del 15 de abril de 2016)²⁴⁵, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, modificada por la Resolución de 13 de marzo de 2017 (BOE de 17 de marzo de 2017)²⁴⁶ de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades y por las instrucciones de 14 de marzo de 2019, de la comisión central de evaluación. Las competencias evaluadas fueron comunicación lingüística y matemática, pero no se tuvo en cuenta la destreza de expresión oral.

En la **figura B4.30**, que muestra la distribución porcentual del número de estudiantes para cada nivel de rendimiento según las competencias básicas evaluadas, se observa que en la competencia comunicación lingüística un 24 % del alumnado se situó en el nivel de rendimiento 'Notable'. En la competencia matemática, el nivel en el que se encontró el mayor porcentaje de alumnado fue el de 'Suficiente' (27 %).

En el curso de referencia, solo realizó la evaluación final de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria el alumnado del Centro Educativo Español en La Habana.

Figura B4.30

Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la Evaluación de 3.er curso de Educación Primaria en el CIERD. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b430.xlsx> >

Nota: La cifra que se da entre paréntesis es el valor del error estándar.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

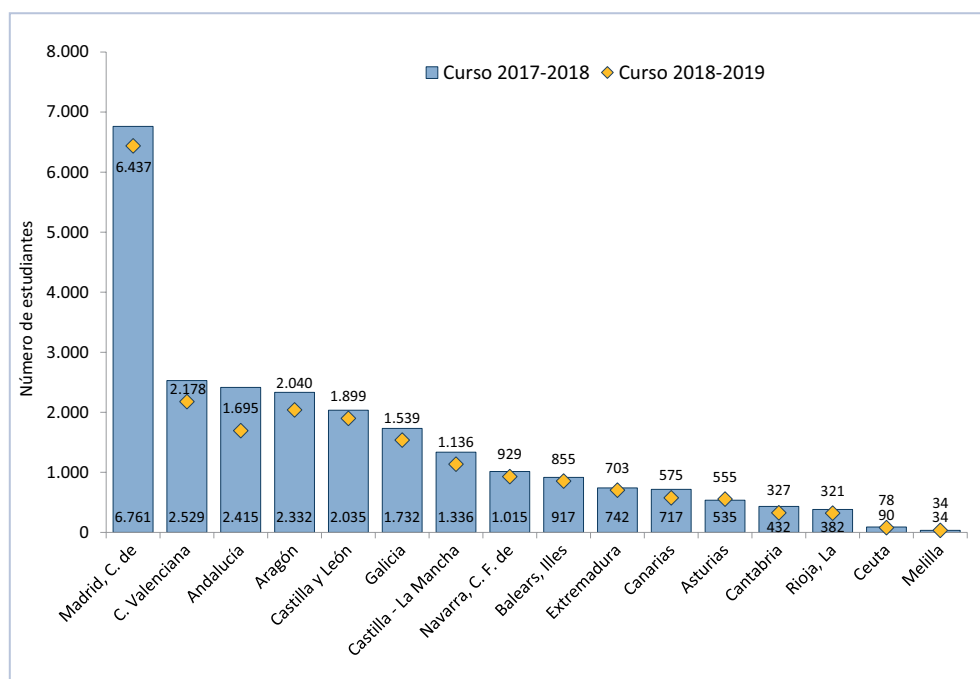
Programa That's English!

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), tuvo una matrícula de 21.301 estudiantes en el periodo del presente INFORME, lo que supuso una reducción del 11,3 % respecto al periodo correspondiente al INFORME 2019. La distribución del número de estudiantes por Comunidades y Ciudades Autónomas se muestra en la **figura B4.31**.

245. < BOE-A-2016-3626 >

246. < BOE-A-2017-2962 >

Figura B4.31
Distribución del número de estudiantes del programa That's English! por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cursos 2017-2018 y 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b431.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida y educación a distancia del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Durante el curso 2018-2019 se revisaron los niveles del programa B1 y B2 para adaptarlos a la nueva normativa. Además, se comenzó el diseño de los materiales para el futuro desarrollo del Nivel C1 del Marco Común Europeo para las Lenguas: estructuración de módulos y unidades y definición de actividades por destreza (expresión y producción oral y escrita).

A la vez, se continuó con el diseño y el desarrollo informático del funcionamiento de That's English! en línea. Esta nueva oferta de formación puramente en línea contará con flexibilidad de plazos de matrícula y de recorridos de aprendizaje.

En este contexto, se continuó la producción de una serie de cursos en línea de preparación de exámenes de certificación dirigidos a alumnos del programa y al público en general. Estos cursos, estructurados por niveles de A2 a C1, constan de una sección de estrategias que ayudan a las personas que los realizan a afrontar de manera más eficaz las tareas de los distintos exámenes. Asimismo, se incluye una sección de práctica de examen y un paquete de cinco exámenes completos por nivel.

Aula Mentor

Aula Mentor es un sistema de formación abierta, libre y a distancia, a través de internet, que se apoya en el funcionamiento de dos infraestructuras físicas: las Aulas Mentor (espacios físicos dotados de equipamiento, recursos informáticos y acceso a la red internet) y la plataforma de formación (entorno virtual de estudio y comunicación).

Proporciona un sistema de formación no reglada (véase la **tabla B4.20**) cuyos objetivos son: proporcionar un sistema de formación a la población que no tiene oportunidad de asistir a estudios presenciales y cuyo ritmo de aprendizaje y/o dedicación necesite un sistema totalmente flexible no sujeto ni a horarios ni a plazos de ningún tipo; y desarrollar un conjunto de cursos de formación especialmente diseñados para esta iniciativa que permiten la actualización de las personas jóvenes y adultas tanto en el campo profesional como en su desarrollo personal.

Tabla B4.20
Número de cursos de la iniciativa Aula Mentor según el área formativa. Curso 2018-2019

Tecnologías de información y la comunicación	
Iniciación a la informática e Internet	6
Redes y equipos	4
Ofimática	6
Diseño y Autoedición	14
Diseño Web	4
Programación	15
Medios Audiovisuales	13
Emprendedores	
Creación y administración de PYME	5
Gestión comercial y financiera de PYME	5
Gestión de RR. HH.	4
Tributos	6
Iniciativas Empresariales	8
Cultura, formación general e Idiomas	
Idiomas	10
Cultura y formación general	7
Salud y Educación	
Salud	6
Educación	10
Medio ambiente, energía e instalaciones	
Energía	2
Ecología	4
Instalaciones y control	6
Carácter profesional	
Hostelería y Turismo	7
Administración y gestión	7
Servicios socioculturales y a la comunidad	2
Madera, mueble y corcho	2
Comercio y marketing	3
Textil, piel y cuero	1
Cursos en abierto	
Competencia digital	3
Competencia matemática y competencias básicas en ciencias	2
Desarrollo profesional	3

Fuente: Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida y educación a distancia del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El servicio de formación abierta Aula Mentor contribuye a que las personas consigan un nivel formativo correspondiente a la educación secundaria postobligatoria y está especialmente dedicada a promover el reconocimiento social de los aprendizajes no formales; establecer mecanismos de acreditación de dichos aprendizajes; analizar las posibles vías para clasificar a todos los proveedores de formación; establecer pasarelas entre los diferentes aprendizajes y, en concreto, entre la educación no formal y el mundo laboral y entre la educación no formal y el sistema reglado; e incrementar la difusión de la oferta formativa y contribuir a la información y orientación en materia de aprendizaje.

Aula Mentor tiene presencia internacional a través de proyectos de cooperación en los que participan instituciones como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y los Ministerios de Educación de países latinoamericanos. También dispone de convenios de colaboración con otras instituciones como el Instituto Cervantes para el impulso de la formación en español y la difusión de la cultura española, o la Asociación Española de la Industria Eléctrica (UNESA) para el impulso de la formación relacionada con el sector energético.

La **tabla B4.21** resume la presencia de Aula Mentor en España y en países iberoamericanos durante el curso 2018-2019, y muestra la distribución por países del número de aulas y del número de matrículas para el curso de referencia.

Tabla B4.21
Número de aulas y número de matrículas de la iniciativa Aula Mentor. Curso 2018-2019

	Número de aulas	Número de matrículas
España	539	13.251
Honduras	1	148
Nicaragua	7	574
Panamá	3	2.181
Total	550	16.154

Fuente: Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida y educación a distancia del Ministerio de Educación y Formación Profesional

La Formación Profesional a distancia

La 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»²⁴⁷ 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 Autónomas²⁴⁸. 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.

La estructura modular de los Ciclos Formativos en esta modalidad permite que cada alumno decida, de manera autónoma y una vez analizadas las enseñanzas, de qué módulos quiere matricularse en función de sus circunstancias personales y su disponibilidad. La evaluación final para cada uno de los módulos profesionales exige la superación de pruebas presenciales y se armoniza con procesos de evaluación continua. Cada Administración educativa, en el ámbito de sus competencias, adopta las medidas necesarias y dicta las instrucciones precisas a los centros para la puesta en marcha y el funcionamiento de la educación a distancia en las enseñanzas de Formación Profesional.

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

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

La formación permanente del profesorado

Hay un amplio consenso al considerar la calidad del profesorado como uno de los factores principales para la mejora de los resultados de los sistemas educativos. Por este motivo los organismos multilaterales con competencias en educación y los gobiernos han convertido las políticas centradas en el profesorado en un aspecto prioritario de análisis y actuación.

Esto es lo que refleja la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)²⁴⁹ de la OCDE, cuyo tercer estudio de 2018 tuvo el objetivo de poner a disposición de los sistemas educativos una información de calidad que pueda guiar sus políticas educativas, la adopción de objetivos en materia educativa a medio y largo plazo y el apoyo a su consecución.

El *Informe conjunto de 2015 del Consejo Europeo y de la Comisión Europea sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*²⁵⁰ incluye entre sus prioridades ofrecer un fuerte apoyo a los profesores, formadores, directores de centros de enseñanza y demás personal educativo, que desempeñan un papel esencial a la hora de garantizar el éxito de los estudiantes.

Según la encuesta TALIS de 2018, un 95 % de los docentes españoles de Educación Primaria y un 92 % de los de Educación Secundaria habían participado en cursos de desarrollo profesional en los últimos 12 meses, mejorando en ambos casos, con respecto al informe anterior de 2013, el índice de participación en actividades de formación dirigidas al profesorado. En el ámbito de las actividades formativas orientadas a la mejora de las destrezas TIC aplicadas a la enseñanza, la proporción de profesores que habían asistido a formaciones de este tipo era de un 63 % en el caso de los docentes de Educación Primaria y de un 68 % en el caso de la Educación Secundaria. Por último, la encuesta TALIS 2018 también indica que un 84 % de los docentes de Primaria y un 79 % de los de Secundaria informaron que al menos una de las actividades formativas que habían realizado había tenido un impacto positivo en su práctica docente.

Como ya se mencionaba en el anterior INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO al referirnos a la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020), el *Informe conjunto de 2015 del Consejo Europeo y de la Comisión Europea* incluye entre sus prioridades ofrecer un fuerte apoyo a los profesores, formadores, directores de centros de enseñanza y demás personal educativo, que desempeñan un papel esencial a la hora de garantizar el éxito de los estudiantes. Dentro de ese contexto se explica que se requieren tanto políticas generales a largo plazo, para garantizar la selección de los candidatos más adecuados, de diverso origen y experiencia, como brindar a los profesores unas oportunidades atractivas para la carrera profesional, también con miras a evitar el fuerte sesgo de género existente. Además, se sigue manteniendo la prioridad de que el personal pertinente debe desarrollar las competencias pedagógicas adecuadas en base a investigaciones y prácticas sólidas.

Partiendo de este énfasis, que tanto la Comisión Europea como el Consejo de la Unión Europea hacen en la necesidad de mejorar la formación del profesorado, el desarrollo profesional docente continuo, el atractivo de la profesión docente, así como en la necesidad de optimizar su contribución, la propia Comisión Europea realizó el estudio *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*²⁵¹ publicado en 2018 por Eurydice. Este informe, que se centra en los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria (niveles CINE 1, 2 y 3) de los países participantes, ofrece una panorámica general de la profesión docente en Europa: planificación prospectiva y los principales problemas de la oferta y demanda del profesorado; acceso a la profesión y movilidad del profesorado; iniciación, desarrollo profesional continuo y apoyo; desarrollo profesional; y evaluación del profesorado. En concreto, en cuanto al desarrollo profesional continuo, el informe indica que en todos los países europeos existen medidas de apoyo a la participación del profesorado en actividades formativas, siendo obligatoria la participación en la mayoría de casos, y que los centros educativos participan habitualmente en la definición de necesidades y prioridades del desarrollo profesional docente.

El artículo 102.1, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo²⁵², de Educación (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 los siguientes apartados de este epígrafe se se-

249. < <http://bit.ly/2d4h8ny> >

250. < <http://bit.ly/1nnuTjy> >

251. < <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-es> >

252. < BOE-A-2006-7899 >

ñalan las líneas prioritarias de los programas de formación que deben ofrecer las Administraciones educativas y se describe el plan de formación que puede ofrecer el Ministerio de Educación y Formación Profesional con carácter estatal, realizando a tal efecto los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

Líneas prioritarias de actuación

En el curso 2018-2019, las líneas prioritarias para la formación permanente del profesorado fueron 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 para llevar adelante las acciones formativas de ámbito nacional en las que ha participado profesorado procedente de todo el territorio español. Las líneas prioritarias de ámbito nacional fueron: estrategias metodológicas y organizativas para la mejora del aprendizaje, competencia digital educativa, modelos de Formación Profesional para la 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) y salud escolar.

Convenios de colaboración en materia de formación del profesorado

Dentro del ámbito temporal del presente INFORME se firmaron los siguientes convenios:

- Convenio con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo suscribieron un convenio para organizar cursos de verano destinados al profesorado de todo el territorio nacional, dirigidos por el INTEF.

Plan de formación del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Formación en red

El profesorado constituye el recurso más importante y esencial para la evolución y mejora de la calidad de la enseñanza en un mundo cada vez más cambiante, diverso y globalizado. Por ello, es fundamental que los docentes cuenten con una formación de calidad que les permita orientar el aprendizaje del alumnado, alcanzar los objetivos previstos y enfrentarse a los nuevos retos que la sociedad le plantee.

El proceso creciente de digitalización que vive la sociedad actual está generando una profunda transformación en la manera de relacionarse, aprender, educar y trabajar, gestionar y liderar personas u organizaciones y desarrollar proyectos. Esta transformación, que afecta al mercado de trabajo, debe tenerse en cuenta a la hora de plantear la actividad educativa y, en consecuencia, la formación del profesorado debe capacitar para introducir al alumnado en estas nuevas realidades. El aprendizaje y desarrollo de la competencia digital y la disponibilidad de recursos educativos abiertos promueven cambios importantes, a la vez que permiten extender la oferta educativa por encima de los formatos y fronteras tradicionales.

Como consecuencia del crecimiento exponencial de los recursos disponibles en la Red, están emergiendo nuevas formas de aprendizaje caracterizadas por la personalización, el uso de medios de comunicación digital, el compromiso y la colaboración en comunidades digitales de profesionales y la creación compartida de contenidos de aprendizaje entre alumnado y profesorado. Todo ello conforma un nuevo marco de posibilidades para acceder a una formación con metodologías activas.

Teniendo presentes estos nuevos formatos que las tecnologías actuales facilitan, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) ofertó durante el curso 2018-2019 un amplio catálogo de actividades dirigidas a la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros, según establece el artículo 102.2 de la LOE. Igualmente, el INTEF ofertó actividades que trabajan las estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitirían al alumnado adquirir y desarrollar las competencias clave, según la revisión efectuada en la Recomendación de 22 de mayo de 2018 del Consejo de la Unión Europea.²⁵³

253. Unión Europea. Recomendación (2018/C 189/01) del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado el 27/02/2020 de: < [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) >

La oferta formativa que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ofreció durante el curso 2018-2019 a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), ha sido la siguiente:

- Cursos tutorizados en línea para la formación permanente del profesorado no universitario. Esta modalidad se ofrece mediante una convocatoria anual publicada en el BOE, en régimen de concurrencia competitiva y que durante el curso escolar 2018-2019 tuvo dos ediciones, una en septiembre y otra en marzo.
- Cursos abiertos masivos y en línea (MOOC de 25 horas).
- Nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC con un esfuerzo estimado de 3 horas).
- «Píldoras» educativas para la autoformación docente mediante una aplicación en dispositivos móviles.

A continuación, se presentan los resultados de la formación en línea durante el año académico 2018-2019, anteriormente descritas.

Cursos tutorizados en línea

Entre la segunda edición de la convocatoria de cursos de 2018 y la primera edición de 2019 se ofertaron 11.260 plazas en los 28 cursos que se identifican en la primera tabla, algunos de los cuales se celebraron en ambas ediciones, con un total de 8.247 inscritos (ver **tabla B4.22**).

Tabla B4.22
Cursos tutorizados en línea impartidos. Curso 2018-2019

Curso	Plazas ofertadas	Inscripciones
ABP.Aprendizaje basado en proyectos (Infantil y Primaria) ^{1,2}	700	491
ABP.Aprendizaje basado en proyectos (ESO y Bachillerato) ^{1,2}	800	608
Alimentación y nutrición para una vida saludable ^{1,2}	480*	566
Creación de recursos educativos abiertos para la enseñanza ¹	150	79
Creatividad: diseño y aprendizaje mediante retos ^{1,2}	360	349
Dale la vuelta a tu clase (<i>Flipped Classroom</i>) ^{1,2}	800	549
Proyecto eTwinning ^{1,2}	1.000	796
El portafolio educativo como instrumento de aprendizaje y evaluación ^{1,2}	350*	351
Convivencia escolar: prevención e intervención ^{1,2}	400	256
El desarrollo de la función directiva ²	1.400	1.400
Pensamiento computacional en el aula con Scratch ²	460	326
Uso de recursos educativos abiertos para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) ²	200	45
Actualización de las competencias directivas ¹	120	67
De espectadores a creadores. El fenómeno «profetubers» en educación ^{1,2}	700	318
Aprendizaje personalizado en entornos digitales ¹	150	45
Bibliotecas escolares y uso de AbiesWeb ^{1,2}	200	180
El tutor en red ^{1,2}	400	374
Mobile Learning y Realidad Aumentada ¹	200	103
Narrativa digital en el aula ^{1,2}	270	160
Neuropsicología y dificultades de aprendizaje ¹	500	189

(Continúa)

Tabla B4.22 (continuación)
Cursos tutorizados en línea impartidos. Curso 2018-2019

Curso	Plazas ofertadas	Inscripciones
Sentido de la iniciativa y emprendimiento en el aula ^{1,2}	310	158
Prácticas educativas inclusivas para el alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA) ^{1,2}	280*	326
Educación inclusiva ¹	100	60
Espacios de lectura ^{1,2}	250	168
Orientación educativa y profesional en centros educativos ²	160	111
Pedagogía conectada ¹	300	27
Programa Bachibac ²	100	57
Recursos educativos digitales abiertos y metodología para la enseñanza bilingüe en Educación Infantil y Primaria ²	120	88
Total	11.260	8.247

1. Convocatoria de 2018.

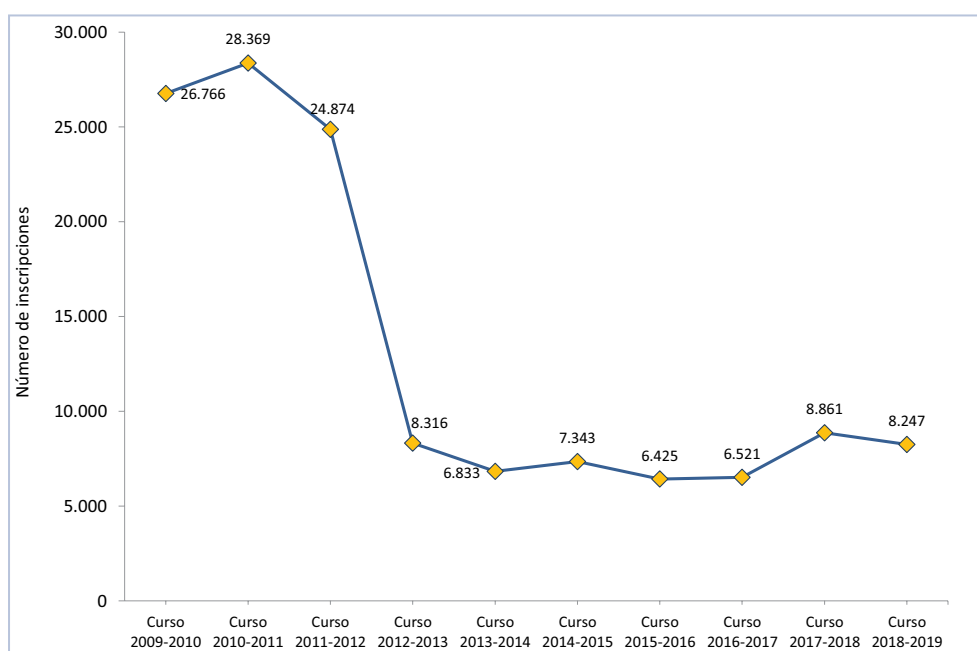
2. Convocatoria de 2019.

*. Las plazas ofertadas son reasignadas en función de las solicitudes recibidas.

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La **figura B4.32** muestra la evolución del número total de profesores atendidos mediante esta modalidad de formación durante los últimos diez cursos escolares. En cuanto a la participación de los docentes en el curso 2018-2019, se aprecia un leve descenso del número de matriculaciones. No obstante, se mantiene una cifra superior a la de los cuatro cursos escolares anteriores.

Figura B4.32
Cursos tutorizados en línea. Evolución del número de profesores inscritos. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b432.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Cursos Abiertos Masivos y en Línea (MOOC)

Durante el curso 2018-2019 se ofrecieron 16 MOOC, en los que se inscribieron 20.611 participantes. En la **tabla B4.23** se muestran los datos de participación en los MOOC del periodo del presente INFORME.

Tabla B4.23
Número de profesores inscritos en cursos masivos abiertos en red (MOOC). Curso 2018-2019

Curso	Inscritos
Aprender a aprender (edes) (1.ª edición)	1.454
Aprendizaje cooperativo (3.ª edición)	1.206
Aprendizaje de lenguas sin fronteras: multimodalidad y factores afectivos en la enseñanza de idiomas (1ª edición)	1.276
Buenas prácticas en aulas de autismo (1.ª edición)	641
Comunidades Educativas Innovadoras	1.577
Cultura Maker en el aula (1.ª edición)	1.373
<i>Digitally competent Educational Organisations</i> (1.ª edición)	196
Educación en Gobierno Abierto (2.ª edición)	529
Educación en Igualdad (3.ª edición)	1.874
Gamificación en el aula (3.ª edición)	2.885
Habilidades para la vida y alfabetización emocional en contextos educativos (1.ª edición)	1.284
La inteligencia emocional desde el teatro aplicado (1.ª edición)	1.186
Learning Analytics en educación (1.ª edición)	1.359
Mediación cultural (1.ª edición)	1.076
Neuro educación: emoción, memoria y aprendizaje	1.875
Organizaciones educativas digitalmente competentes (2.ª edición)	820
Total	20.611

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC)

En el curso 2018-2019, hubo una oferta de 42 NOOC en los que inscribieron 30.210 participantes (ver **tabla B4.24**).

Píldoras educativas

Respecto a la aplicación móvil *Edupills*, para la autoformación docente a través de dispositivos móviles, cabría señalar que durante el curso 2018-2019 se publicaron 48 «píldoras» educativas y fue utilizada por más de 22.000 personas.

Formación presencial

Jornadas, congresos y otros eventos

A través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) el Ministerio de Educación y Formación Profesional organizó y participó durante el curso 2018-2019 en las siguientes actividades:

Tabla B4.24

Número de profesores inscritos en nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC). Curso 2018-2019

Curso	Inscritos
La psicología de las finanzas personales (1.ª edición)	379
<i>Creating an Acceptable Use Policy (1st edition)</i>	203
Programas malignos, vías de infección y consecuencias del contagio (1.ª edición)	722
Medidas básicas de protección digital (1.ª edición)	773
Organiza una actividad para CodeWeek, la Semana Europea de la Programación	480
La defensa, un bien público (1.ª edición)	515
Curación y gestión de contenidos digitales (2ª edición)	836
El blog de aula como herramienta colaborativa (3.ª edición)	1550
Creación y gestión de contraseñas (1.ª edición)	691
Seguridad móvil, servicios en la nube y redes públicas (1.ª edición)	519
BYOD for Mobile Learning	569
Creating a comic (1.ª edición)	848
Colabora en eTwinning	427
Dinamización en Redes Sociales (2.ª edición)	1167
Tipos de malware, riesgos y protección específica (1.ª edición)	668
Exprime tus herramientas digitales favoritas (2.ª edición)	1761
Estafas y fraudes en la red (1.ª edición)	653
Ciudadanía digital (2.ª edición)	1238
Privacidad en la red (1.ª edición)	629
Condiciones de uso, BigData y economía de la red (1ª edición)	698
<i>Herramientas sin conexión (1º edición)</i>	873
Respeto digital y protección de datos personales (1.ª edición)	931
Tendencias Digitales (1.ª edición)	1387
Diseña tu Plan Alternativo Digital (1.ª edición)	562
Programa un juego educativo con Scratch (2.ª edición)	1955
Valores democráticos y convivencia en la red (1ª. edición)	416
Ecoahorro (1.ª edición)	429
Ante la amenaza digital, ¡actúa! (1.ª edición)	726
La tecnología resuelve problemas (1.ª edición)	698
Diseño de proyectos educativos sobre seguridad en la red (1.ª edición)	727
CO2 TIC (1.ª edición)	437
Ergonomía digital (1.ª edición)	456
Desechos electrónicos (1.ª edición)	570
eTwinning Live	642
Busca tu socio eTwinning	657
Diseña eTwinning	654
Calidad en eTwinning	370
Evalúa y difunde tu proyecto eTwinning	550
Tu TwinSpace	385
Gestiona tu equipo en proyectos eTwinning	424
A «videoconferenciar» en eTwinning	365
eTwinning en Erasmus+	670
Total	30.210

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- SIMO Educación 2018: el INTEF organizó en la edición de 2018 una serie de ponencias y talleres formativos, que abarcaron diferentes áreas. Así se mostró, por ejemplo, el potencial de la «Comunidad Scientix», de «eTwinning como medio para la participación democrática», la «Competencia digital docente», la «Escuela de pensamiento computacional» o los «Recursos Educativos Abiertos». Como en ediciones anteriores, el INTEF reconoció la asistencia a estas jornadas, como formación permanente del profesorado, a los profesores que lo solicitaban y cumplían con los requisitos establecidos para ello.
- Semana de la Educación 2019 AULA, organizada por IFEMA. Se celebró del 27 al 31 de marzo de 2019. El INTEF presentó las diferentes modalidades de formación en red, que oferta proyectos europeos y de movilidad como eTwinning o Estancias Profesionales, así como los cursos de verano. Al mismo tiempo se desarrollaron diferentes talleres en el Aula del Futuro. Al igual que en SIMO y que en ediciones anteriores de AULA, el INTEF reconoció la asistencia a estas jornadas como formación permanente del profesorado a los profesores que lo solicitaban y cumplían con los requisitos establecidos para ello.

Además, el INTEF organizó y coordinó el II Congreso Nacional Scientix 2019, organizado junto con la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología en el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología de Alcobendas los días 2 y 3 de febrero de 2019. El objetivo fue compartir metodologías, recursos y ejemplos prácticos de enseñanza y aprendizaje de las materias STEM. Los tres ejes fundamentales que vertebraron el congreso fueron: género y STEM, ciencia ciudadana en el aula y la educación basada en la evidencia. Contó con más de 170 participantes, principalmente docentes, de todos los niveles educativos.

Cursos de verano

Durante el primer trimestre del curso escolar 2018-2019 (entre el 15 de septiembre y el 1 de diciembre de 2018), tuvo lugar la fase en red de los cursos de verano que habían sido convocados por la Resolución de 28 de mayo de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocaron 720 plazas para la realización de once cursos de verano para la formación permanente del profesorado que ejerce en niveles anteriores al universitario. El INTEF ofreció una variada relación de cursos organizados por medio de un convenio con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP). Estas actuaciones formativas permitieron intercambiar experiencias y favorecer el trabajo cooperativo. Los once cursos de verano que desarrollaron su fase en red durante el primer trimestre del curso 2018-2019 fueron:

- «Neuromotricidad y aprendizaje»: dirigido a docentes de Educación Infantil, Primaria de Educación Física y Educación Secundaria de Educación Física.
- «Transformación digital educativa»: dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias.
- «Educar en competencias»: dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias.
- «El arte como recurso educativo»: dirigido a docentes de Educación Infantil y Primaria.
- «Narrativas transmedia»: dirigido a docentes de Educación Primaria y Secundaria.
- «Con REA y a lo loco»: dirigido a docentes de Educación Primaria y Secundaria.
- «Herramientas para mejorar la educación STEM en aulas diversas»: dirigido a docentes de Enseñanza Secundaria que imparten Tecnología, Biología, Química, Física, Matemáticas o Geología.
- «Pensamiento computacional en Educación Infantil y Primaria»: dirigido a docentes de Educación Infantil y Primaria.
- «La competencia lectora a través de la evaluación»: dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias.
- «*Innovation in Bilingual Secondary Education*»: dirigido a docentes que imparten clase en programas bilingües de secundaria de inglés (especialistas o habilitados en A.N.L.).
- «Acércate al cosmos»: dirigido a docentes de Educación Infantil y Primaria.

Como parte de esta iniciativa, a finales del primer trimestre de 2019, se lanzó la nueva convocatoria de cursos para realizar durante 2019 y cuya fase presencial tuvo lugar durante el mes de julio. Esta convocatoria se publicó a través de la Resolución de 28 de marzo de 2019, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocaron 770 plazas para la realización de catorce cursos de verano para la formación permanente del profesorado que ejerce en niveles anteriores al universitario. El INTEF ofreció una variada relación de cursos organizados por medio de un convenio con la Universidad Internacional

Menéndez Pelayo (UIMP). Estas actuaciones formativas permitieron intercambiar experiencias y favorecer el trabajo cooperativo. Los catorce cursos en los que se desarrolló la fase presencial en verano fueron los siguientes:

- Sede UIMP Santander
 - «Aulas por la igualdad: el valor de coeducar»: dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias. Número de plazas: 55.
 - «La educación de personas adultas. Más allá de una visión compensatoria»: dirigido a profesorado de centros educativos de personas adultas, educadores y otros profesionales del ámbito socioeducativo implicados en la educación de personas adultas. Número de plazas: 55.
- Sede UIMP A Coruña
 - «Aprendizaje activo y significativo en clases STEM»: dirigido a docentes de Enseñanza Secundaria que imparten Tecnología, Biología, Química, Física, Matemáticas o Geología. Número de plazas: 55.
 - «Estrategias para la innovación metodológica en los ciclos formativos de Formación Profesional»: dirigido a profesorado de ciclos formativos de Formación Profesional. Número de plazas: 55.
 - «Formación Profesional e innovación tecnológica. Industria 4.0»: dirigido a profesorado de ciclos formativos de Formación Profesional. Número de plazas: 55.
- Sede UIMP Madrid
 - «El arte como recurso educativo»: dirigido a docentes de Educación Infantil y Primaria. Número de plazas: 55.
 - «Metodologías innovadoras para una nueva escuela (en el centenario del Instituto-Escuela)»: dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias. Número de plazas: 55.
- Sede UIMP Valencia
 - «Un REA es para siempre. Educación Abierta en el aula»: dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias. Número de plazas: 55.
 - «Avanzando hacia prácticas inclusivas en los centros escolares»: dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias. Número de plazas: 55.
- Sede UIMP Sevilla
 - «Pensamiento computacional e inteligencia artificial: de cero a cien en un verano»: dirigido a docentes de Educación Secundaria. Número de plazas: 55.
 - «Los espacios naturales como recursos educativos»: dirigido a docentes de Educación Infantil y Primaria. Número de plazas: 55.
- Sede UIMP Cuenca
 - «El papel de FOL (Formación y Orientación Laboral) y EIE (Empresa e Iniciativa Emprendedora) en los títulos de Formación Profesional»: dirigido a docentes que imparten clase en módulos de FOL y/o EIE de los ciclos formativos de Formación Profesional. Número de plazas: 55.
- Sede UIMP Santa Cruz de Tenerife
 - «Acércate al Cosmos»: dirigido a docentes de Educación Secundaria que imparta materias del ámbito científico-tecnológico. Número de plazas: 55.
- Sede UIMP Huesca
 - «Proyectos colaborativos en contextos plurilingües»: dirigido a docentes de enseñanzas no universitarias. Número de plazas: 55.

Programas europeos de estancias profesionales para docentes y para centros educativos

El objetivo de este programa es reforzar el conjunto de acciones destinadas a mejorar la calidad de la formación del profesorado, favorecer intercambios profesionales y culturales para conocer los sistemas educativos de los países que participan, fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras y mejorar la competencia lingüística y comunicativa de los participantes. En definitiva, se trata de promover la mejora de las competencias

Tabla B4.25
Distribución, por países, de las estancias profesionales para docentes. Curso 2018-2019

	Seleccionados	Renuncias	Estancias realizadas
Alemania	12	0	12
Austria	3	0	3
Bélgica	3	0	3
Francia	22	0	22
Italia	10	0	10
Países Bajos	4	0	4
Portugal	3	0	3
Reino Unido e Irlanda	40	3	37
Suiza	3	1	2
Total	100	4	96

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

profesionales docentes. Este programa comprende dos convocatorias, una que ofrece ayudas para estancias a profesores españoles en centros educativos extranjeros y otra que sirve para seleccionar a los centros educativos españoles que desean acoger a un docente extranjero de los países participantes en el programa.

A través de la Resolución de 1 de febrero de 2018 de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades se convocaron 100 plazas de estancias profesionales en Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Italia, el Reino Unido, la República de Irlanda, Países Bajos, Portugal y Suiza (ver **tabla B4.25**) para profesorado perteneciente a los cuerpos de Maestros, de Educación Infantil y Primaria, Profesores de Enseñanza Secundaria, Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño.

En relación con la convocatoria de centros educativos españoles de Educación Infantil y Primaria, Enseñanza Secundaria, Formación Profesional o de Enseñanzas de Régimen Especial que deseaban acoger profesorado extranjero (Resolución de 26 de febrero de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades), se recibieron un total de 438 solicitudes para acoger a docentes procedentes de todos los países propuestos en la convocatoria. La **tabla B4.26** recoge el número de solicitudes recibidas para acoger profesorado extranjero en centros educativos españoles.

Proyectos europeos para el fomento de la cultura científica

A lo largo del curso 2018-2019, el INTEF continuó trabajando en acciones encaminadas al fomento de la cultura científica y a la promoción de la investigación en el área STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*). En este sentido, el INTEF actúa desde el año 2017 como Punto Nacional de Contacto de Scientix, una comunidad coordinada por la *European Schoolnet* (EUN), la red de 34 ministerios de educación europeos, cuyo objetivo es la divulgación científica (ámbito STEM), promoviendo la colaboración entre docentes, responsables educativos y otros profesionales en el ámbito europeo. Entre sus objetivos está animar a los estudiantes de la etapa obligatoria a continuar su formación superior por la rama científica, incidiendo en su importancia para nuestra sociedad.

Por otro lado, en el curso 2018-2019 se continuó trabajando en dos proyectos europeos que conjugan el ámbito científico y aspectos como la diversidad del alumnado, la inclusión y la igualdad en todos sus ámbitos. Ambos proyectos se circunscriben en el programa Erasmus+ y en ellos el INTEF participa como entidad social.

Tabla B4.26

Número de solicitudes recibidas para acoger profesorado extranjero en centros educativos españoles. Curso 2018-2019

País	Solicitudes
Alemania	36
Austria	5
Bélgica	5
Francia	27
Italia	12
Países Bajos	15
Portugal	6
Reino Unido e Irlanda	322
Suiza	10
Total	438

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Uno de los proyectos mencionados es MaSDiV (*Supporting Mathematics and Science Teachers in addressing Diversity and promoting fundamental Values*), enmarcado en la Acción Clave 3 (KA3) de Erasmus+ e iniciado en febrero de 2017, contiene entre sus actividades el diseño de un curso de formación para el profesorado STEM que tiene entre otros objetivos mostrar el papel de las ciencias en la trasmisión de valores fundamentales y desarrollar en el profesorado habilidades para trabajar en clases heterogéneas y multiculturales.

El otro proyecto europeo, STEM PD Net, enmarcado en la Acción Clave 2 (KA2) de Erasmus+, tiene como objetivo establecer una red de colaboración de centros de formación del profesorado STEM que permitan establecer criterios de calidad en el desarrollo profesional, elaborar guías de buenas prácticas y poner a disposición de los formadores una colección de materiales de calidad.

Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior

Las Consejerías de Educación en el exterior se encargan de diseñar y realizar los planes de formación dirigidos al profesorado que desempeña su trabajo en el extranjero. Estos planes se elaboran teniendo en cuenta la detección de necesidades formativas realizadas por las Consejerías y, en segundo lugar, las líneas prioritarias del Ministerio de Educación y Formación Profesional en materia de formación del profesorado.

Al Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación del Profesorado (INTEF) le corresponde la aprobación de dichos planes. De los planes de formación presentados por las distintas Consejerías en el año 2018, unos fueron aprobados únicamente a efectos de certificación y otros fueron, además, subvencionados económicamente.

En la tabla se detallan las actividades formativas aprobadas y su coste. Son un total de 147 actividades que suponen un gasto de 218.408,37 euros (ver **tabla B4.27**).

Otras actividades

Actividades registradas de formación permanente

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.

Tabla B4.27
Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior. Actividades realizadas y gasto. Año 2018

Consejería	Actividades	Gasto (euros)
Alemania	6	44.900,0
Andorra	9	13.212,0
Australia	3	4.100,0
Bélgica	8	3.500,0
Brasil	2	0,0
Bulgaria	3	0,0
China	0	0,0
Estados Unidos	28	83.000,0
Francia	11	4.796,37
Italia	2	13.685,0
Marruecos	21	8.934,0
México	1	0,0
Polonia	15	0,0
Portugal	5	14.250,0
Reino Unido	16	11.550,0
Suiza	17	16.481,0
Total	147	218.408,37

Fuente: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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. Durante este último se realizó una propuesta de Resolución conjunta para la mejor inversión en educación y en capital humano y aprendizaje continuo, y se elaboraron unas conclusiones sobre equidad en educación post ET-2020.

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 pertinentes por país.

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 2014-2020²⁵⁴. 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.

Dentro del programa se plantean los siguientes temas específicos: reducir el desempleo, especialmente entre los jóvenes; fomentar la educación para adultos, especialmente en las nuevas competencias y cualificaciones exigidas por el mercado laboral; animar a los jóvenes a participar en la vida democrática de Europa; apoyar la innovación, la cooperación y las reformas; reducir el abandono escolar y promover la cooperación y la movilidad con los países asociados de la UE.

Algunas características fundamentales del programa son: reconocimiento y validación de las competencias y cualificaciones; difusión y aprovechamiento de los resultados del proyecto; acceso abierto a los materiales didácticos, documentos y soportes producidos; dimensión internacional; inclusión y equidad; protección y seguridad de los participantes; y multilingüismo.

Estructura del programa

Erasmus+ está estructurado en tres acciones clave. La acción clave 1 (*Key Action 1 -KA1-*) se centra en la movilidad de las personas por motivos de aprendizaje. La acción clave 2 (*Key Action 2 -KA2-*), se ocupa de la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas. La acción clave 3 (*Key Action 3 -KA3-*), da apoyo a la reforma de las políticas. La estructura se completa con dos acciones específicas: las actividades Jean Monnet y la acción para el Deporte (**figura B5.1**)²⁵⁵.

Figura B5.1
Estructura del programa Erasmus+



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación del Ministerio de Universidades.

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

255. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, pp. 368 y 369.

En las Conclusiones del Consejo Europeo de diciembre de 2017, los Jefes de Estado europeos señalaron su voluntad de «reforzar en toda la UE las asociaciones estratégicas entre instituciones de enseñanza superior y promover la constitución, de aquí a 2024, de una veintena de «Universidades Europeas», que serían redes de universidades de toda la UE creadas desde abajo, lo cual permitirá a los estudiantes graduarse combinando periodos de estudio en varios países de la UE y contribuirá a la competitividad internacional de las universidades europeas».

Como parte de la Convocatoria Erasmus+ 2019, la Comisión Europea presentó el 24 de octubre de 2018 una convocatoria de proyecto piloto para seleccionar las universidades que participarán en la «Red de Universidades Europeas», publicada por la Agencia Ejecutiva EACEA (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*), y ofreció a consorcios de instituciones de educación superior de al menos tres estados que participen en el Programa Erasmus+, la oportunidad de presentar sus candidaturas para formar parte de esta Red. Tras la evaluación de las 54 solicitudes recibidas, la Comisión Europea anunció la selección de 17 'Universidades Europeas', 11 de ellas universidades españolas, que involucran a 114 instituciones de Educación Superior de 24 Estados miembros. En total, la iniciativa cuenta con un presupuesto de hasta 85 millones de euros, recibiendo cada alianza un máximo de 5 millones durante 3 años.

Las cifras del programa Erasmus+

La aportación presupuestaria para llevar adelante el programa Erasmus+ durante 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.

Con respecto a la ejecución y el seguimiento, según el artículo 18 del Reglamento, está previsto que la Comisión debe presentar el informe de evaluación intermedia al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones y, a más tardar el 30 de junio de 2022, la Comisión tendrá que aportar una evaluación final del Programa al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (artículo 21 del Reglamento).

En la **tabla B5.1** aparecen convertidas en cifras globales las cuotas de asistentes que se espera conseguir en los distintos apartados con la ejecución presupuestaria del programa Erasmus+ (2014-2020).

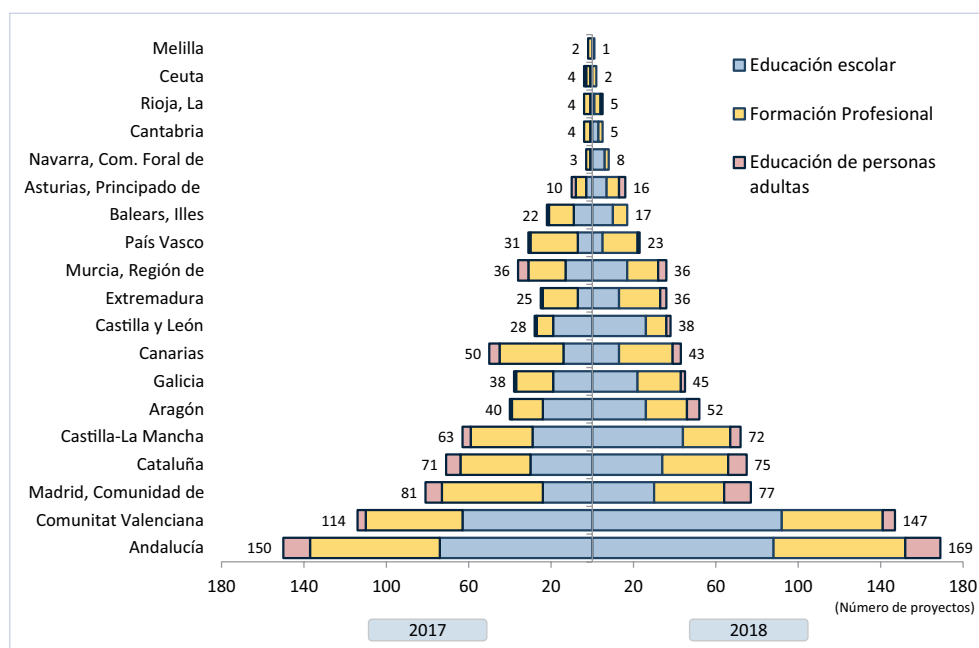
Tabla B5.1
Número de estudiantes que se espera conseguir en distintos apartados con la ejecución del programa Erasmus+ (2014-2020)

	Cantidad
Movilidades en educación superior	2 millones de estudiantes
Movilidades en Formación Profesional	650.000 estudiantes
Movilidades para docencia o para formación de personal de educación, profesores, formadores, trabajadores de juventud...	800.000 personas
Participación en programas juveniles (voluntariado/intercambio)	500.000 jóvenes
Beneficiarios de la garantía de préstamo para máster	200.000 estudiantes
Realización de másteres conjuntos	25.000 estudiantes
Asociaciones estratégicas	25.000 asociaciones (125.000 instituciones)
Alianzas para el conocimiento y alianzas para las competencias sectoriales	300 (3.500 instituciones educativas y empresas)
eTwinning	200.000 profesores (más de 100.000 escuelas)

Fuente: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, del Ministerio de Universidades.

A
B
C
D
E

Figura B5.2
Distribución de los proyectos incluidos en la Acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2017 y 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b502.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, del Ministerio de Universidades.

En la acción clave 1 (KA1) la participación de personal y alumnado difiere según el sector educativo. Así, en educación escolar y en Educación para Personas Adultas, únicamente participa el personal en esta acción, mientras que en Formación Profesional tanto el alumnado como el personal participan en las movilidades.

La distribución de los proyectos incluidos en KA1, por Comunidad Autónoma y nivel educativo, ordenada por la suma de los proyectos que se realizaron en los años 2017 y 2018 (últimos datos disponibles), en los tres niveles, queda representada en la **figura B5.2**.

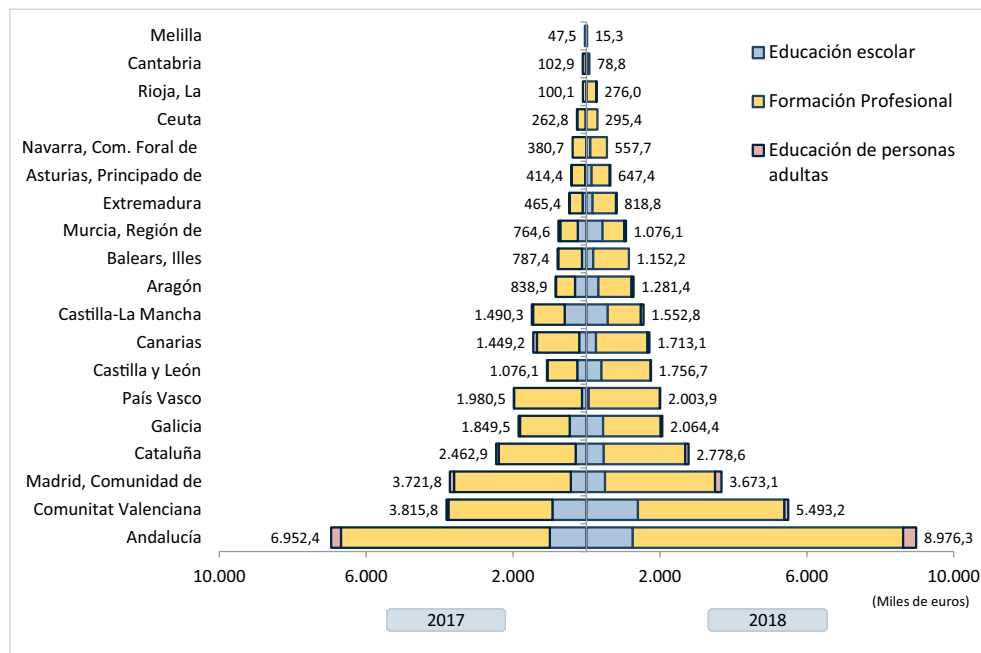
Por su parte, la **figura B5.3** nos presenta la distribución del presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la acción clave 1 (KA1) por Comunidad Autónoma y nivel educativo, ordenada según la suma de los tres niveles para los años 2017 y 2018.

En los tres niveles –educación escolar, Formación Profesional y Educación para Personas Adultas– se produjo un incremento en los presupuestos de 2018 con respecto al año anterior. En el nivel de educación escolar los presupuestos globales fueron de 6.762.880,00 euros y en Formación Profesional se contó con un total de 36.211.313,43 euros. Por lo que afecta a la Educación para Personas Adultas, los presupuestos llegaron a 1.073.059,43 euros.

Se constata que la movilidad por motivos de aprendizaje es una de las acciones más apoyadas en el programa Erasmus+. La **figura B5.4**, con un criterio de ordenación similar a las dos anteriores, recoge las movilidades por Comunidad Autónoma y nivel educativo, en los años 2017 y 2018, del personal docente correspondiente a los tres niveles educativos y de alumnos de Formación Profesional, que son los únicos que pueden realizarlas en las acciones clave 1 (KA1).

El número de movilidades de alumnos de Formación Profesional en 2018 fue de 5.720 (1.053 menos que en 2017). En la situación contraria se encontró el personal de Formación Profesional, cuyo número fue de 2.812. En cuanto a la educación escolar, el número de movilidades llegó a 3.803, incrementándose de una forma importante (995 personas más). Igualmente, la movilidad en la Educación de Personas Adultas pasó de 448 en el año 2017 a 608 en el año 2018.

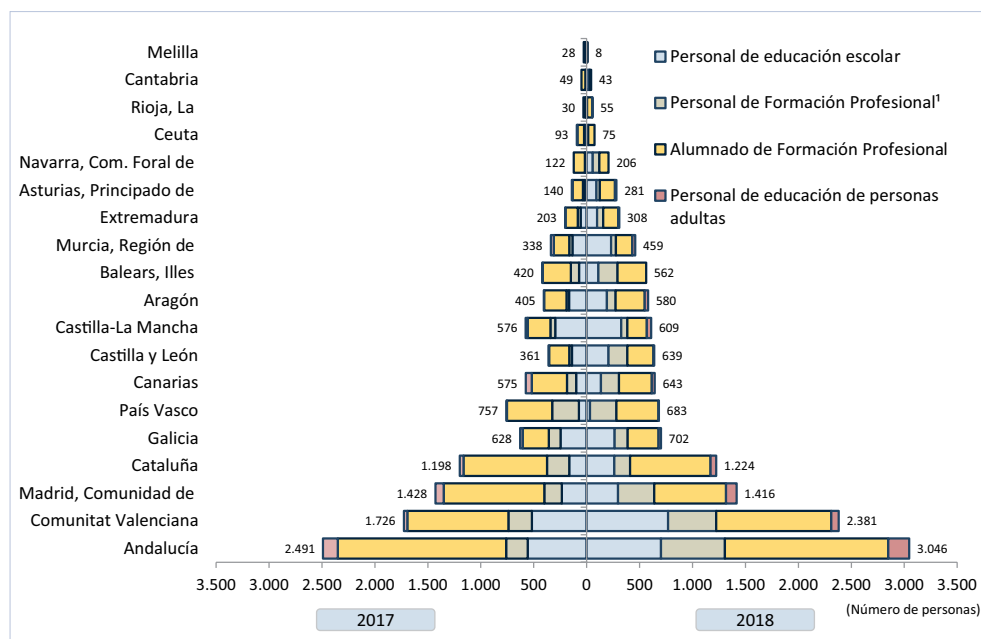
Figura B5.3
Presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2017 y 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b503.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, del Ministerio de Universidades.

Figura B5.4
Movilidades de personas referidas a proyectos incluidos en la acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2017 y 2018

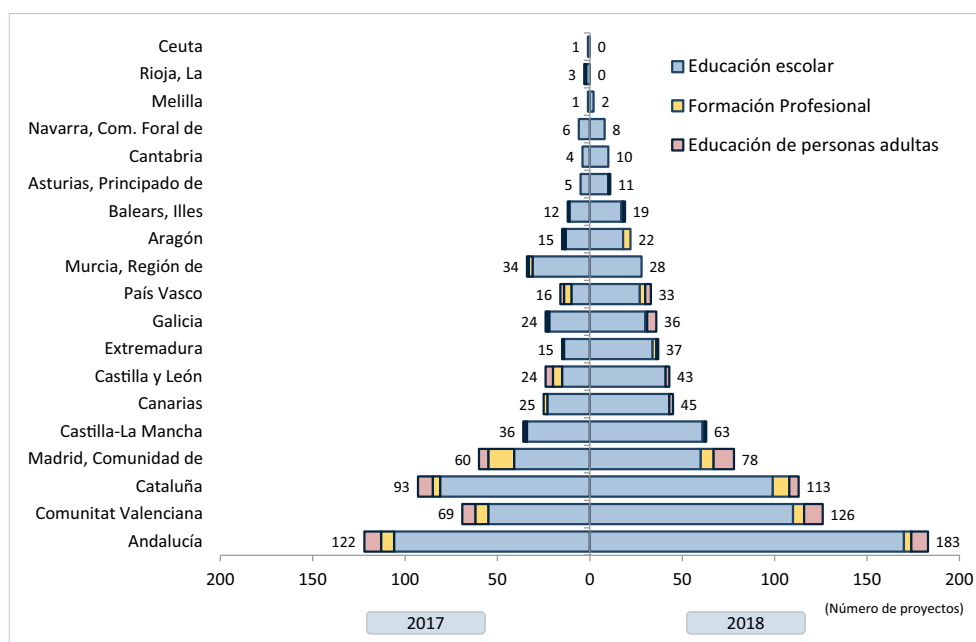


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b504.xlsx> >

1. Incluye el personal de Formación Profesional y los acompañantes de estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, del Ministerio de Universidades.

Figura B5.5
Distribución de proyectos incluidos en la acción clave 2 (KA2), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2017 y 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b505.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, del Ministerio de Universidades.

Las acciones 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.

El reparto de proyectos incluidos en la acción clave 2 (KA2), por Comunidad Autónoma y nivel educativo, se muestra en la **figura B5.5**. Los datos están ordenados por el total de los proyectos correspondientes a los niveles de educación escolar, Formación Profesional y Educación para Personas Adultas en los años 2017 y 2018. Durante el año 2018 se desarrollaron 768 en educación escolar, 38 en Formación Profesional y 51 en Educación para Personas Adultas, presentado 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.

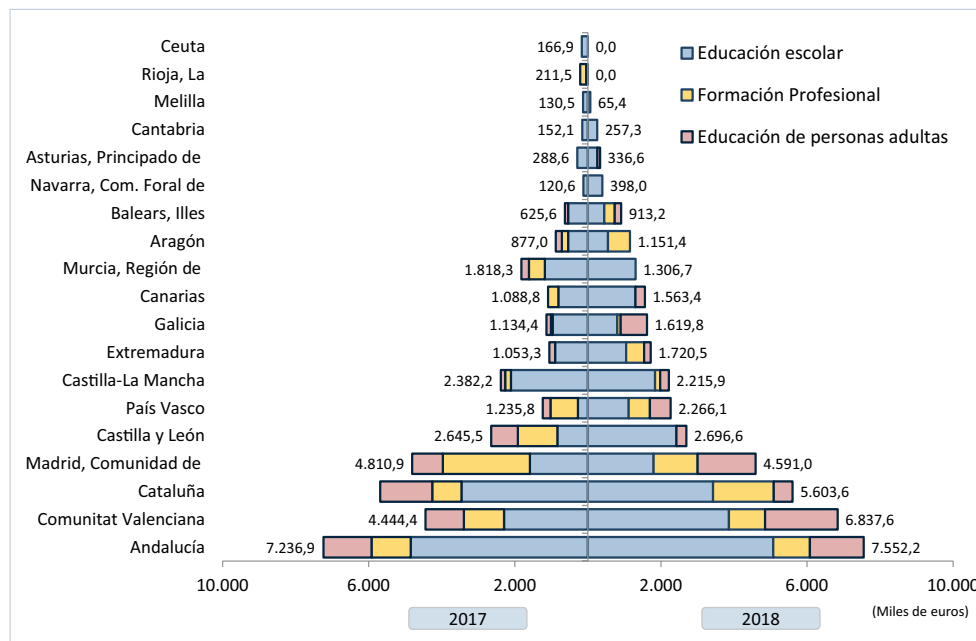
En la **figura B5.6** se puede observar la distribución del presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la acción clave 2 (KA2) por Comunidad Autónoma y nivel educativo, durante los años 2017 y 2018. En educación escolar, el presupuesto para 2018 fue de 25.987.472,0 euros, en Formación Profesional 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 activamente durante el año 2019 en el Comité Director para las Políticas y Prácticas Educativas del Consejo de Europa, que se reúne en sesión plenaria dos veces al año. En 2019 se desarrollaron los siguientes proyectos:

- El Pasaporte Europeo de cualificaciones académicas para refugiados, que pretende dotar a aquellas personas que en circunstancias dramáticas tuvieron que abandonar de modo precipitado su país a causa de guerras o desastres similares, de una documentación que acredite su trayectoria académica y profesional precedente.
- El desarrollo del Observatorio europeo de enseñanza de la historia, con el fin de combatir movimientos populistas o de nacionalismos supremacistas opuestos a los valores que fundamentan la Unión Europea.

Figura B5.6
Distribución del presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la acción clave 2 (KA 2), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2017 y 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20b506.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, del Ministerio de Universidades.

- 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.

Además de los proyectos y debates llevados a cabo en el seno del Comité, el Consejo de Europa organiza encuentros, coloquios y talleres sobre temas esenciales en el mundo educativo. Tal es el caso del Foro Mundial que tuvo lugar en junio de 2019 sobre «Libertad académica, autonomía institucional y futuro de la democracia».

También se celebró un taller sobre el Papel local de la Enseñanza Superior para desarrollar la cultura de la Democracia, en el que participó España.

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 la IV Edición del Premio iberoamericano de educación de derechos humanos Óscar Arnulfo Romero.

A finales de octubre se celebró un acto conmemorativo en Madrid sobre los 70 años de la fundación de la OEI y a finales de noviembre la OEI convocó la Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española CILPE 2019 en Lisboa.

Otro organismo intergubernamental importante dentro de Iberoamérica es el Convenio Andrés Bello. La reunión de trabajo para el análisis de la estrategia de integración educativa (ESINED) se celebró del 24 al 26 de abril 2019 en Ciudad de Panamá.

Por último, cabe destacar la celebración anual de Las Jornadas de Cooperación sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, RIINEE, que tienen la finalidad de contribuir al desarrollo de la educación para las personas con necesidades educativas especiales.

A **Organización de las Naciones Unidas (ONU)**

En términos generales el Ministerio participa en todos aquellos foros, redacción de documentos, informes y cuestionarios vinculados a discapacidad, migrantes y refugiados, menores, derechos Humanos en sentido amplio, minorías, explotación y trata, y afrodescendientes. En 2019 se recibieron las siguientes solicitudes para la cumplimentación de informes:

- Informe Comité para la Eliminación de la discriminación contra la Mujer (CEDAW) –31 de julio de 2019.
- Informe Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales (CDESC/CESCR) –24 de octubre de 2019.
- Informe Comité contra las Desapariciones Forzadas (CED) –15 de noviembre de 2019.
- Informe Comité contra la Tortura (CAT) –15 de mayo de 2019.
- Informe Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) –29 de marzo de 2019.
- Informe Declaración y Plataforma de Acción de Beijing –1 de mayo de 2019.
- Documento Básico Común (DBC) –13 de febrero de 2019.

En el seno de las de Naciones Unidas, 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)

En 2019 tuvo lugar la 40ª Conferencia General UNESCO, durante la que también se celebró una reunión de alto nivel de ministros de Educación.

España también participó en las Reuniones de Educación Global, en la línea del calendario de reuniones del Foro Político de Alto Nivel sobre desarrollo sostenible, y en consulta con el Comité Directivo de los ODS-Educación 2030 para revisar la agenda del ODS4 - Educación 2030 con el objetivo de analizar el progreso obtenido y para compartir resultados con el seguimiento global adecuado y los mecanismos de revisión para los ODS. El Ministerio también colaboró en la elaboración del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.

Por otro lado, en 2019 también se celebró la reunión del 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, celebrado del 11 al 13 de septiembre de 2019, Cali, Colombia.
- Foro mundial sobre la Educación al Desarrollo Sostenible (EDD) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), celebrado del 2 al 3 de julio 2019 en Ha Noi (Viet Nam).
- Foro sobre alfabetización y multilingüismo, celebrado en París en septiembre de 2019.
- Foro Global de Alfabetización mediática e informacional.
- Foro sobre antisemitismo, celebrado en París en julio de 2019.
- Foro sobre Neurociencia y el futuro de la educación, celebrado en Corea del Sur en septiembre de 2019.
- Foro sobre Inteligencia artificial, celebrado en Pekín en mayo de 2019.
- Foro Patrimonio Joven 2019, celebrado en Madrid y en Santiago de Compostela.
- Reunión de grupo de amigos de la Convención Mundial para el Reconocimiento de cualificaciones de Educación Superior, celebrada en París en octubre de 2019.
- Simposio Mawhiwa – UNESCO, que tuvo lugar en París en octubre de 2019. El simposio, organizado por la Delegación de Arabia Saudí, tuvo como objeto presentar el programa Mawhiwa-UNESCO como uno de los programas de educación de excelencia STEM de gran impacto.
- Reunión conjunta UNESCO-G7 sobre el tema «Innovar para emancipar a las niñas y a las mujeres a través de la Educación», celebrada en París en julio de 2019.

- Proyecto El Futuro de la Educación, consistente en el desarrollo de un informe mundial sobre el futuro de la educación, que se creó a raíz de la necesidad de replantear la educación en un mundo de creciente complejidad, contradicción e incertidumbre, y del llamamiento, realizado por el Secretario General de NNUU, a que la UNESCO asuma su liderazgo en el debate del futuro de la educación.
- Cuestionario: Alfabetismo y Logro Educativo, 2019.
- Proyecto «La lección más grande del mundo», que ha contado con la participación de la Ministra de Educación y Formación Profesional.
- Premio UNESCO-Japón de Educación para el Desarrollo Sostenible.
- La Semana del Aprendizaje Móvil es la conferencia anual emblemática de la UNESCO sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación.
- Prevención del Extremismo Violento. El Grupo de Amigos para la Prevención del Extremismo Violento (PVE), creado para colaborar en la decisión 197EX/Decisión 46, trabaja desde una perspectiva de la educación como herramienta para prevenir el extremismo violento.
- Conmemoración de días internacionales. La Consejería también participa en las siguientes 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. España apoya y financia diversos proyectos, entre los que cabe destacar «el programa conjunto UNESCO/Santiago-AECID-MAUEC» para una educación de calidad en América Latina y el Caribe o la inclusión social y profesional de jóvenes en Marruecos.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

En 2019, España participó en la Cumbre internacional sobre la profesión docente celebrada en Finlandia con el tema «El futuro de la enseñanza y el aprendizaje».

También se asistió a la Cumbre mundial de la industria de la educación, celebrada en Tallín (Estonia) los días 9 y 10 de diciembre de 2019.

Como cada año se contribuyó en la elaboración del informe *Education Policy Outlook 2020*, observatorio analítico que monitorea la evolución de las prioridades políticas y su desarrollo desde la primera infancia hasta la educación de adultos.

La *Economic Survey* es otro de los estudios que realiza la OCDE, mediante revisiones periódicas de las economías cada 18 a 24 meses. En la actualidad la atención se centra principalmente en las políticas que tienen el potencial de mejorar el desempeño a largo plazo de la economía.

La OCDE también cuenta con un Comité de Políticas Educativas, que suele reunirse con frecuencia bianual y trata cuestiones relacionadas con políticas educativas abarcando todos los niveles y donde España participa activamente.

Otros tres informes de relevancia internacional en los que anualmente participa España son: el estudio PISA (*Programme for International Student Assessment Governing Board*), PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competences Governing Board*) y el estudio TALIS (*Teaching and Learning International Survey Governing Board*).

En 2019 también se participó en la Encuesta global sobre gobernanza de la juventud con el fin de dilucidar si el sistema educativo satisface las necesidades de los hombres y las mujeres jóvenes en España.

Además, como cada año, el Ministerio colaboró con el proyecto INES (Indicadores de los Sistemas Educativos), que se publican en *Education at a Glance: OECD Indicators*, un informe sobre el estado de la educación en el mundo. El Ministerio publica también la versión española Panorama de la Educación, que reproduce datos de los indicadores más relevantes para España.

Otros proyectos dentro de la OCDE en los que activamente participa España 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). Este último celebró en 2019 el *6th Peer-learning*

A *workshop for building effective national skills strategies* (taller de trabajo en pares sobre cómo desarrollar estrategias nacionales de habilidades efectivas) en París sobre el tema *Financing skills development across the life course* (financiación para el desarrollo de habilidades a lo largo de la vida).

B **G20**

C
D
E El MEFP participó en la reunión celebrada en Osaka, Japón, en 2019, concretamente en el Grupo de Trabajo sobre la «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 contribuye anualmente a las actividades propuestas por la Organización de Ministros de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO), que se creó con el objetivo de promocionar la cooperación en el área de la ciencia, educación y cultura entre países.

Capítulo C

Recursos de la educación

C1. Financiación y gasto en educación	221
C1.1. Financiación y gasto público en educación	222
C1.2. Estructura económica y gasto privado de los hogares en educación	248
C2. Los recursos humanos	253
C2.1. Profesorado. Aspectos generales	253
C2.2. Profesorado en centros educativos	263
C2.3. La dirección escolar, la autonomía y la organización de centros	274
C2.4. El personal no docente al servicio de los centros educativos	281
C3. Redes de centros	285
C3.1. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General	287
C3.2. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial	318
C3.3. Centros que imparten Educación para Personas Adultas	325
C3.4. Centros extranjeros en España	326
C4. Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación	328
C4.1. Equipamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares	328
C4.2. La Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos: recursos y servicios digitales	336

C. Recursos de la educación

C1. Financiación y gasto en educación

La Constitución española establece que la enseñanza básica debe ser obligatoria y gratuita (artículo 27, apartado 4 CE)²⁵⁶. El precepto constitucional deriva a la legislación educativa la definición de la educación básica y, por tanto, la gratuidad de esta. Según prevé la vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la educación básica en el sistema educativo español está conformada por la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria que, además de obligatorias, son consideradas como niveles básicos y gratuitos para todas las personas (artículo 3, apartado 3 LOE)²⁵⁷.

La Ley también considera gratuito el segundo ciclo de la Educación Infantil y atribuye a las Administraciones educativas la obligación de garantizar una oferta suficiente de plazas en centros públicos, concertando asimismo con centros privados la impartición de dichas enseñanzas, en el marco de su programación educativa (artículo 15, apartado 2 LOE)²⁵⁸.

También el texto legal califica a los Ciclos de Formación Profesional Básica como de oferta obligatoria y de carácter gratuito (artículo 3.10 LOE)²⁵⁹.

Como plasmación de los principios anteriores, y 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)²⁶⁰, 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 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)²⁶¹.

La gratuidad de aquellos niveles declarados como tales comporta que todos los alumnos, sin discriminación, puedan acceder a las enseñanzas sin obstáculos basados en motivos socioeconómicos. Los centros públicos o privados concertados no deben percibir cantidades de las familias por impartir las enseñanzas de carácter gratuito. Tampoco se puede imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica alguna (artículo 88.1 LOE)²⁶².

En relación con la gratuidad de la enseñanza, los padres o tutores tienen derecho, de acuerdo con las previsiones legales, a escoger centro docente tanto público como de carácter privado (artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación)²⁶³, y artículo 1, letra q LOE²⁶⁴.

Con esta finalidad, los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas por la Ley y que satisfagan necesidades de escolarización, pueden acogerse al régimen de concertos. Los centros que accedan al régimen de concertación tienen que formalizar con la Administración educativa el correspondiente documento administrativo de concierto. Tienen preferencia para acogerse al régimen de concertos los centros que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. En todo caso, gozan de preferencia los centros que estén constituidos y funcionen en régimen de cooperativa.

256. < BOE-A-1978-31229, artículo 27 >

257. < BOE-A-2006-7899, artículo 3 >

258. < BOE-A-2006-7899, artículo 15 >

259. < BOE-A-2006-7899, artículo 3 >

260. < BOE-A-2006-7899, artículo 81 >

261. < BOE-A-2006-7899, artículo 82 >

262. < BOE-A-2006-7899, artículo 88 >

263. < BOE-A-1985-12978, artículo 4 >

264. < BOE-A-2006-7899, artículo 1 >

En consonancia con lo indicado anteriormente, las Administraciones educativas podrán concertar, con carácter preferente, los Ciclos de Formación Profesional Básica que los centros privados impartan a su alumnado, conciertos que poseen carácter general.

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, los cuales no deben ser inferiores en su importe a las cantidades marcadas en los Presupuestos Generales del Estado (artículo 117, apartado 2, LOE)²⁶⁵.

Para garantizar que la cuantía de los módulos económicos pueda atender la gratuidad de los niveles así previstos por la Ley, se estableció que en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación se constituyera una comisión, en la que participasen las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada concertada, para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto (Disposición adicional vigesimonovena de la LOE).

La Ley 12/1987, de 2 de julio²⁶⁶, estableció, entre otros aspectos, la gratuidad de los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos cursados en los centros públicos. Dicha Ley fue declarada en vigor por la Disposición final cuarta de la LOE.

En la Ley se preveía que los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos fueran gratuitos en los centros públicos, sin estar sujetos al pago de tasas académicas. El alumnado que cursase los mencionados estudios en los centros privados quedaba sometido al pago del importe correspondiente al centro, si bien no estaba obligado al pago de las tasas académicas. El abono de tasas académicas quedaba destinado a los estudios del entonces Curso de Orientación Universitaria y a las Enseñanzas de Régimen Especial. La posterior regulación de las Comunidades Autónomas ha propiciado en algunos casos el pago de matrículas para cursar estudios de determinados Ciclos de Formación Profesional y de Enseñanzas Artísticas y Diseño.

Respecto a los conciertos con los centros que impartan enseñanzas postobligatorias, cabe señalar que los conciertos que pudieran suscribir las Administraciones educativas con los centros privados tendrán la consideración de conciertos singulares. Los centros privados que posean un concierto singular para impartir enseñanzas postobligatorias podrán percibir cuotas de las familias dentro de los importes máximos fijados en la Ley de Presupuestos Generales del Estado para cada ejercicio (artículo 116, apartado 7 y 9 LOE).

C1.1. Financiación y gasto público en educación

Una primera clasificación de los recursos se centra en su origen, que puede ser de carácter público o privado. En este apartado se trata la contribución procedente de los fondos públicos, que aun no siendo la única, 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. Más adelante se expone la perspectiva del gasto efectivamente realizado. Este enfoque resulta más realista y proporciona una imagen más fiel del esfuerzo económico que realizan las diferentes Administraciones públicas en favor de la educación.

Presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación profesional. 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

265. < BOE-A-2006-7899, artículo 117 >

266. < BOE-A-1987-15278 >

Tabla C1.1
Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por capítulo y programa. Ejercicio 2018

Unidades: miles de euros

PROGRAMA	Capítulo 1 Gastos de personal	Capítulo 2 Gastos corrientes en bienes y servicios	Capítulo 3 Gastos financieros	Capítulo 4 Transferencias corrientes	Capítulo 6 Inversiones reales	Capítulo 7 Transferencias de capital	Capítulo 8 Activos financieros	Total
144B Cooperación, promoción y difusión educativa en el exterior	2.228,70	1.354,55	1,00	9.688,59	36,29		8,00	13.317,13
321M Dirección y servicios generales de la Educación	59.995,03	15.786,83	60,00	611,00	6.120,00		247,00	82.819,86
321N Formación permanente del profesorado de Educación	1.067,53	792,72		832,96	10,00			2.703,21
322A Educación Infantil y Primaria	145.919,55	496,14		13.921,08				160.336,77
322B Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas	70.015,65	15.307,44		101.256,00	495,92		232.090,70	419.165,71
322C Enseñanzas Universitarias	17.771,30	22.114,74	16,70	80.553,64	3.161,41	5.610,26	28,63	129.256,68
322E Enseñanzas Artísticas	3.364,51	198,83						3.563,34
322F Educación en el exterior	90.374,82	7.916,61	27,28	28,00	81,00			98.427,71
322G Educación compensatoria	2.570,19	253,91		1.712,40				4.536,50
322L Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas	20.634,38	6.132,07		11.976,97	17.315,30	44.000,00		100.058,72
323M Becas y ayudas a estudiantes	1.033,44	172,02	1,00	1.573.672,58				1.574.879,04
463A Investigación científica	278,03	1.326,76	30,00	7.421,09		93.072,34		102.128,22
Total	415.253,13	71.852,62	135,98	1.801.674,31	27.219,92	142.682,60	232.374,33	2.691.192,89

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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.

En las **tablas C1.1 y C1.2** se presentan los resúmenes de los presupuestos de gastos en educación, por capítulo y programa, para los ejercicios correspondientes a 2018 y 2019, pues son ambos ejercicios los que inciden en el curso al que se refiere este INFORME.

Por lo expuesto, si se comparan los presupuestos de 2018 y 2018-P (2019) del Ministerio de Educación y Formación Profesional una vez operada la reestructuración ministerial anteriormente referida, se observa que de un ejercicio a otro se experimentó una minoración de 327.254,70 miles de euros, lo que supone un detrimento relativo del 12,16 %.

Capítulos presupuestarios

Los presupuestos de las Administraciones públicas españolas se distribuyen desde el punto de vista de su clasificación económica en capítulos presupuestarios. En lo que concierne al presupuesto de la Sección 18, en el área de Educación, los capítulos correspondientes son el 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8. Su distribución por capítulos y la comparación entre 2018 y 2019 se muestran en la **tabla C1.3**.

Tabla C1.2
Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por capítulo y programa. Ejercicio 2019

Unidades: miles de euros

PROGRAMA	Capítulo 1 Gastos de personal	Capítulo 2 Gastos corrientes en bienes y servicios	Capítulo 3 Gastos financieros	Capítulo 4 Transferencias corrientes	Capítulo 6 Inversiones reales	Capítulo 7 Transferencias de capital	Capítulo 8 Activos financieros	Total
144B Cooperación, promoción y difusión educativa en el exterior	1.556,09	433,39		9.275,73				11.265,21
321M Dirección y servicios generales de la Educación	35.741,48	10.204,18	60,00	611,00	3.090,37		86,06	49.793,09
321N Formación permanente del profesorado de Educación	1.067,53	792,72		832,96	10,00			2.703,21
322A Educación Infantil y Primaria	141.306,55	496,14		13.921,08				155.723,77
322B Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas	70.015,65	15.307,44		101.256,00	495,92		232.090,70	419.165,71
322C Enseñanzas Universitarias								0,00
322E Enseñanzas Artísticas	3.364,51	198,83						3.563,34
322F Educación en el exterior	89.515,58	7.916,61	27,28	28,00	81,00			97.568,47
322G Educación compensatoria	2.570,19	253,91		1.712,40				4.536,50
322L Inversiones en centros educativos y otras actividades educativas	20.634,38	5.109,07		11.976,97	2.675,30	44.000,00		84.395,72
323M Becas y ayudas a estudiantes	1.033,44	172,02	1,00	1.533.738,68				1.534.945,14
463A Investigación científica	278,03							278,03
Total	367.083,43	40.884,31	88,28	1.673.352,82	6.352,59	44.000,00	232.176,76	2.363.938,19

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla C1.3
Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por capítulo. Ejercicios 2018 y 2019

		Año 2018		Año 2019		Variación 2018/2019 (%)
		(Miles de euros)	% vertical	(Miles de euros)	% vertical	
Capítulo 1	Gastos de personal	415.253,13	15,43	367.083,43	15,53	-11,60
Capítulo 2	Gastos corrientes en bienes y servicios	71.852,62	2,67	40.884,31	1,73	-43,10
Capítulo 3	Gastos financieros	135,98	0,01	88,28	0,00	-35,08
Capítulo 4	Transferencias corrientes	1.801.674,31	66,95	1.673.352,82	70,79	-7,12
Capítulo 6	Inversiones reales	27.219,92	1,01	6.352,59	0,27	-76,66
Capítulo 7	Transferencias de capital	142.682,60	5,30	44.000,00	1,86	-69,16
Capítulo 8	Activos financieros	232.374,33	8,63	232.176,76	9,82	-0,09
Total		2.691.192,89	100,00	2.363.938,19	100,00	-12,16

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El capítulo 1 «Gastos de personal» comprende las partidas presupuestarias destinadas al pago de nóminas de funcionarios del sistema educativo público. En estas partidas no se incluyen, por lo tanto, las nóminas del personal docente de los centros privados concertados. En el presupuesto de 2018-P el capítulo 1 de la sección de educación del Ministerio se dotó con una cantidad global de 367,1 millones de euros (367.083,43 miles de euros), que representa un 15,53 % del total presupuestado, con una minoración de 48,2 millones de euros (48.169,70 miles de euros) con respecto al ejercicio 2018, por los traspasos al Ministerio de Cultura y Deporte, así como al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Como viene sucediendo en ejercicios anteriores, el mayor volumen de créditos corresponde a gastos de personal docente de los centros de educación infantil y primaria de las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla. En el programa «322A. Educación Infantil y Primaria» el crédito para gastos de personal ascendió a 141,3 millones de euros (141.306,55 miles de euros), seguido del programa «322F. Educación en el exterior», con 89,5 millones de euros (89.515,58 miles de euros).

El capítulo 2 «Gastos corrientes en bienes y servicios» experimentó asimismo, debido a la reestructuración departamental, una minoración de 30,9 millones de euros (30.968,31 miles de euros) con respecto al ejercicio 2018.

El capítulo 4 «Transferencias corrientes», que es el de mayor peso en el presupuesto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, 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, el capítulo 4 se dotó con 1.673,4 millones de euros (1.673.352,82 miles de euros, lo que supuso 128.321,49 miles de euros menos que en 2018). Dentro de este capítulo de gasto, el mayor volumen de crédito corresponde al programa «323M. Becas y ayudas a estudiantes» con 1.533,7 millones de euros (1.533.738,68 miles de euros) de los que 1.470,3 millones de euros (1.470.326,19 miles de euros) se destinan a financiar el sistema general de becas y ayudas al estudio para estudiantes universitarios y no universitarios y 50.000,00 miles de euros al programa de cobertura de libros de texto y material didáctico.

El resto del capítulo 4 se distribuye entre la práctica totalidad del resto de programas educativos, entre los que destaca el programa «322B. Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas», dotado con 101,3 millones de euros (101.256,00 miles de euros), de los que se destinan 45 millones de euros a acciones de refuerzo educativo y 23 millones al impulso a la FP Dual.

En el capítulo 7 «Transferencias de capital» se presupuestan créditos por 44 millones de euros (44.000,00 miles de euros, 98.682,60 miles de euros menos que en 2018), que están destinados a la Comunidad Autónoma de Canarias para el Plan Especial de Empleo en infraestructura educativa.

Programas presupuestarios

De los datos que se presentan en la **tabla C1.4** –en la que se muestra la variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por programas, entre los ejercicios 2018 y 2019, al tratarse del presupuesto 2018-P– se observan las minoraciones experimentadas en la práctica totalidad de programas, como consecuencia de la reestructuración departamental que ha conllevado traspasos de dotaciones presupuestarias muy significativos en algunos de ellos como el programa «322C. Enseñanzas Universitarias» que ha pasado por completo al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (-129.256,68 miles de euros), así como que en el programa «463A. Investigación Científica», minorado en un 99,73 %, (101.850,19 miles de euros), a los que siguen el programa «323M. Becas y ayudas a estudiantes» con una minoración de 39.933,90 miles de euros y el programa «321M. Dirección y Servicios Generales de la Educación», que se ha visto reducido en 33.026,77 miles de euros debido igualmente a los traspasos reorganizativos interministeriales. Por último, el programa 322L «Otras Enseñanzas y Actividades Educativas», presenta una reducción del 15,65 %, por importe de 15.663,00 miles de euros.

Entre los programas que se han visto poco afectados por la reorganización administrativa se encuentran el programa «322A. Educación Infantil y Primaria» con un total presupuestado en 2018-P asciende a 155.723,77 miles de euros, cuya distribución se dispone básicamente entre gastos de personal (141.306,55 miles de euros), gastos para hacer efectiva la gratuidad de la enseñanza de Educación Infantil y Primaria en centros concertados o de convenio de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla (12.327,18 miles de euros) y convenios con las Comunidades Autónomas para hacer extensiva la educación infantil al primer ciclo (1.231,50 miles de euros).

Otro de los programas con gran peso económico es el programa «322B. Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas» cuya dotación asciende en total a 419.165,71 miles de euros, distribuido fundamentalmente entre la concesión de préstamos al Sector Público (232.090,70 miles de

Tabla C1.4
Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por programa. Ejercicios 2018 y 2019

		Año 2018		Año 2019		Variación 2018/2019 (%)
		(Miles de euros)	% vertical	(Miles de euros)	% vertical	
I44B	Cooperación, promoción y difusión educativa en el exterior	13.317,13	0,5	11.265,21	0,48	-15,41
321M	Dirección y servicios generales de la Educación	82.819,86	3,1	49.793,09	2,11	-39,88
321N	Formación permanente del profesorado de Educación	2.703,21	0,1	2.703,21	0,11	0,00
322A	Educación Infantil y Primaria	160.336,77	6,0	155.723,77	6,59	-2,88
322B	Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas	419.165,71	15,6	419.165,71	17,73	0,00
322C	Enseñanzas Universitarias	129.256,68	4,8	0,00	0,00	-100,00
322E	Enseñanzas Artísticas	3.563,34	0,1	3.563,34	0,15	0,00
322F	Educación en el exterior	98.427,71	3,7	97.568,47	4,13	-0,87
322G	Educación compensatoria	4.536,50	0,2	4.536,50	0,19	0,00
322L	Otras enseñanzas y actividades educativas	100.058,72	3,7	84.395,72	3,57	-15,65
323M	Becas y ayudas a estudiantes	1.574.879,04	58,5	1.534.945,14	64,93	-2,54
463A	Investigación científica	102.128,22	3,8	278,03	0,01	-99,73
Total		2.691.192,89	100,00	2.363.938,19	100,00	-12,16

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Oficina Presupuestaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

euros), gastos de personal (70.015,65 miles de euros) y transferencias corrientes (101.256,00 miles de euros), destinados principalmente a refuerzo educativo y Formación Profesional Dual.

Por lo que se refiere a los programas con menor peso económico, hay que señalar la significativa variación porcentual negativa advertida en el programa de Cooperación, Promoción y Difusión Educativa en el Exterior, I44B., del 15,41 %, con una minoración absoluta de 2.051,92 miles de euros.

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

Los presupuestos de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas correspondientes a los ejercicios 2018 y 2019, y su comparación en términos de variación porcentual, se muestran en la **tabla C1.5**. Si se considera el total de las Comunidades Autónomas, se observa que existió un aumento del 3,1 % del presupuesto de gasto público destinado a educación para el ejercicio de 2019 con respecto al del ejercicio de 2018. Como se advierte en la citada tabla 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 %.

La política de gasto en educación en 2019 –reflejada en el presupuesto educativo con relación al presupuesto total de gasto– en el conjunto de las Comunidades Autónomas, experimentó una pequeña disminución con respecto al año 2018 (21,1 % en 2018 y 20,9 % en 2019). Al colocar las Comunidades en orden creciente con respecto a su política de gasto público en educación, el primer lugar quedó ocupado por el País Vasco (24,9 %) y el último por la Comunidad Foral de Navarra (16,0 %).

Tabla C1.5
Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas.
Ejercicios 2018 y 2019

	Año 2018		Año 2019		Variación 2019/2018 (%)
	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	(Miles de euros)	(% sobre el presupuesto de gasto público total)	
Andalucía	7.330.828,71	23,9	7.508.667,79	23,3	2,4
Aragón	1.106.319,64	19,3	1.106.319,64	19,3	0,0
Asturias, Principado de	757.053,29	18,2	801.299,92	18,0	6,1
Balears, Illes	935.008,46	18,7	1.000.107,76	18,3	6,9
Canarias	1.659.717,92	20,1	1.703.814,14	19,3	2,9
Cantabria	556.754,11	20,4	581.457,96	20,4	4,4
Castilla y León	2.001.252,19	20,4	1.996.227,36	20,5	-0,3
Castilla-La Mancha	1.656.322,55	19,7	1.656.322,55	19,7	0,0
Cataluña	5.726.642,00	18,7	5.726.642,00	18,7	0,0
Comunitat Valenciana	4.549.746,15	22,5	4.925.185,40	22,3	8,3
Extremadura	1.041.322,74	21,5	1.071.976,98	20,6	2,9
Galicia	2.280.678,92	21,3	2.342.913,55	20,3	3,5
Madrid, Comunidad de	4.560.557,42	21,1	4.807.497,71	21,1	5,4
Murcia, Región de	1.376.823,39	25,0	1.437.466,90	24,8	4,4
Navarra, Com. Foral de	655.260,26	15,7	690.956,04	16,0	5,5
País Vasco	2.772.475,34	24,0	2.775.848,03	24,9	0,9
Rioja, La	271.674,91	18,0	270.474,91	18,3	-0,4
Total	39.238.438,01	21,1	40.403.178,64	20,9	3,1

Nota: Presupuestos aprobados una vez depuradas las cuantías destinadas a la intermediación financiera local y las ayudas concedidas a los agricultores en el marco de la Política Agrícola Comunitaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Secretaría de Estado de Hacienda y Secretaría General de Financiación Autonómica y Local del Ministerio de Hacienda y Función Pública.

Gasto público realizado en educación

Aunque afectadas por un mayor retraso, las cifras referidas a los presupuestos liquidados –en la fase de obligaciones reconocidas en un año dado, independientemente del año en que se presupuestaron– proporcionan una imagen precisa de lo que efectivamente se ha gastado en un ejercicio determinado, más allá de lo estrictamente presupuestado, y permiten realizar los análisis del gasto público en educación de un modo más realista.

Los datos que se presentan a continuación son los proporcionados por la Estadística del Gasto Público en Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, cuya metodología de elaboración fue revisada en 2003 por el Grupo Técnico de Estadística del Gasto Público y refrendada por la Comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación que preside dicho Ministerio.

Los cambios posteriores más significativos fueron la mayor desagregación de la información recogida anteriormente, agrupada bajo el título de «Administraciones no educativas», y la modificación de la forma

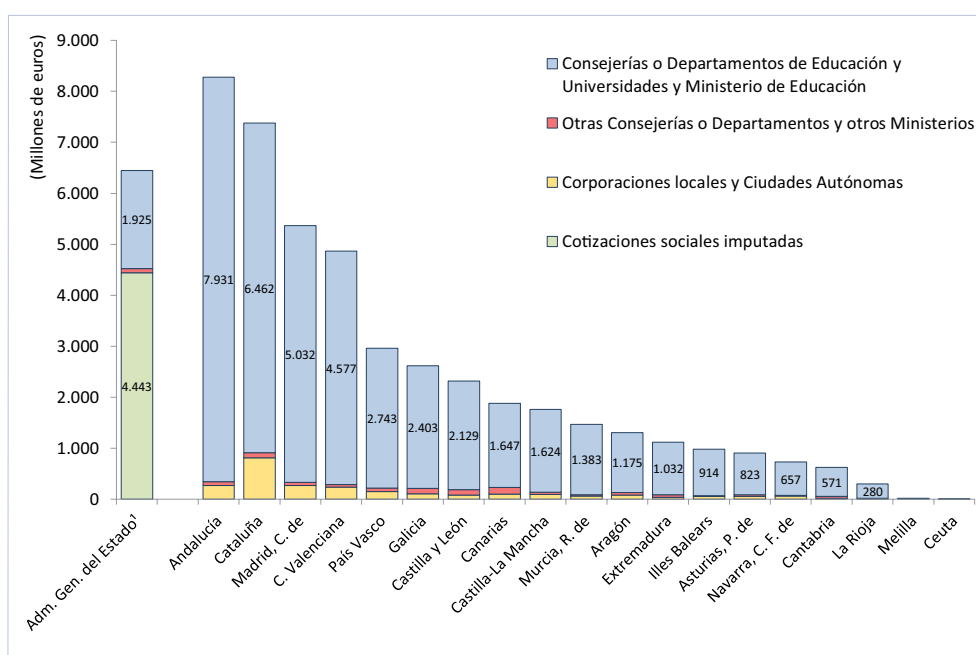
de cálculo de la estimación de las «cotizaciones sociales imputadas» correspondiente a los funcionarios docentes, aplicando a partir de 2012 la metodología establecida en el Sistema Europeo de Cuentas Nacionales 2010.

Gasto público total

La **figura C1.1** representa la distribución del gasto público total realizado en educación por las Administraciones públicas en 2017²⁶⁷ (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 %).

Si se tiene en cuenta la distribución del gasto público total en educación por Comunidad Autónoma, se puede observar que las Comunidades que aparecen en los primeros lugares, en cuanto al gasto ejecutado en 2017, son Andalucía (8.090 millones de euros; 16,4 %); Cataluña (6.845 millones de euros; 13,9 %) y la Comunidad de Madrid (4.984 millones de euros; 10,1 %).

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.

Por otro lado, la **tabla C1.6** muestra los datos del gasto público total en educación relativos a los dos últimos ejercicios disponibles, organizados según la funcionalidad de este, distinguiéndose las actividades que corresponden a enseñanzas y modalidades de enseñanza propiamente dichas de aquellas otras complementarias y anexas relacionadas con la enseñanza. Se observa que en 2018 los 35.914 millones de euros que se destinaron a financiar la educación no universitaria representaron el 70,7 % del total del gasto liquidado por las Administraciones públicas y las Corporaciones Locales. Destaca por su magnitud el gasto

267. 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.

dirigido a financiar la Educación Infantil y Primaria y 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.

Asimismo, se aprecia en 2018 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 %.

Tabla C1.6
Gasto público total en educación, realizado por el total de las Administraciones públicas, por tipo de actividad educativa. Años 2017 y 2018

	Año 2017		Año 2018		Variación 2018/2017
	(Miles de euros)	(%)	(Miles de euros)	(%)	(%)
A. Educación no universitaria	34.850.911,61	70,5	35.914.109,20	70,7	3,1
Educación Infantil y Primaria	14.786.739,87	29,9	15.543.940,40	30,6	5,1
Educación Secundaria y Formación Profesional	13.943.697,08	28,2	14.154.176,90	27,9	1,5
Enseñanzas de Régimen Especial	1.039.711,94	2,1	1.102.546,40	2,2	6,0
Educación Especial	1.352.040,67	2,7	1.404.108,70	2,8	3,9
Educación de Adultos	382.942,40	0,8	369.600,00	0,7	-3,5
Educación en el exterior	96.622,00	0,2	99.435,00	0,2	2,9
Servicios complementarios	1.159.441,90	2,3	1.143.055,60	2,2	-1,4
Educación compensatoria	309.188,10	0,6	285.857,90	0,6	-7,5
Actividades extraescolares y anexas	565.142,29	1,1	543.991,40	1,1	-3,7
Formación del profesorado	154.290,78	0,3	156.824,30	0,3	1,6
Investigación educativa	46.357,59	0,1	48.233,60	0,1	4,0
Administración general	999.423,18	2,0	1.043.355,20	2,1	4,4
Otras enseñanzas superiores	15.313,80	0,0	18.983,80	0,0	24,0
B. Educación universitaria¹	9.367.193,16 ³	18,9	9.554.216,10 ²	18,8	2,0
C. Formación ocupacional	795.905,46	1,6	819.028,90	1,6	2,9
D. Becas y ayudas al estudio	2.084.147,02	4,2	2.105.400,30	4,1	1,0
E. Gasto Administraciones Públicas (A+B+C+D)	47.098.157,25	95,2	48.392.754,50	95,2	2,7
F. Gasto no distribuido	4.442.000,00	9,0	4.457.000,00	8,8	0,3
Cotizaciones sociales imputadas	4.442.000,00	9,0	4.457.000,00	8,8	0,3
G. Partida de ajuste	-2.082.108,10	-4,2	-2.042.569,10	-4,0	-1,9
Financiación privada incluida en ed. universitaria	-1.734.251,56	-3,5	-1.671.001,80	-3,3	-3,6
Becas por exención de precios académicos	-347.856,54	-0,7	-371.567,30	-0,7	6,8
Total (E+F+G)	49.458.049,15	100,0	50.807.185,40	100	2,7

1. No incluye los datos de Cataluña.

2. Incorpora 346.222,5 miles de euros de becas por exención de precios académicos y 1.714.493,6 miles de euros de financiación de origen privado (véase partida de ajuste)

3. Incorpora 347.857 miles de becas por exención de precios académicos y 1.734.252 miles de euros de financiación de origen privado (véase partida de ajuste).

Fuente: 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

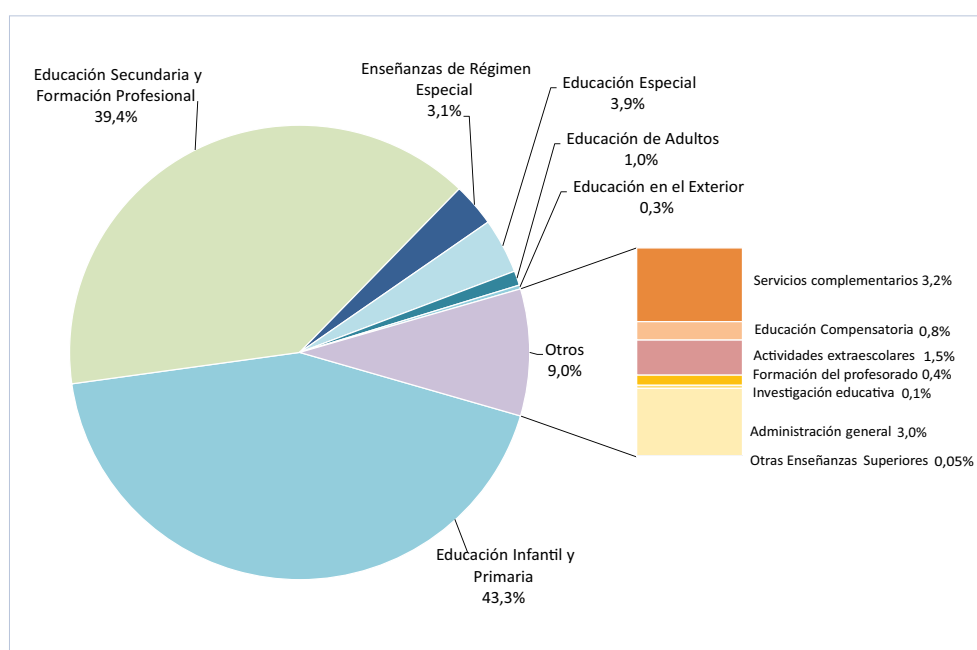
En la **figura C1.2** centramos la atención sobre la distribución de los 35.914 millones de euros a los que asciende el total de gasto realizado por el conjunto de las Administraciones públicas de España en educación no universitaria. Se observa que las partidas de gasto más elevadas corresponden a Educación Infantil y a Educación Primaria (15.544 millones de euros; 43,3 %) y a Educación Secundaria y Formación Profesional (14.154 millones de euros; 39,4 %).

Por su parte, en la **figura C1.3** se desglosa el 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.

En la **figura C1.4** se muestra la distribución del gasto realizado por las Administraciones educativas en educación no universitaria, para el año 2018, teniendo en cuenta la naturaleza económica del gasto, y por cada una de las Comunidades Autónomas. Respecto al gasto de personal que realizó cada Comunidad Autónoma con relación a su correspondiente gasto total en educación, se aprecia que osciló entre el 57,8 % en el País Vasco y el 83,4 % de Castilla-La Mancha.

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 conciertos 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).

Figura C1.2
Distribución del gasto público total en educación no universitaria, realizado por el conjunto de las Administraciones públicas, por actividad educativa. Año 2018

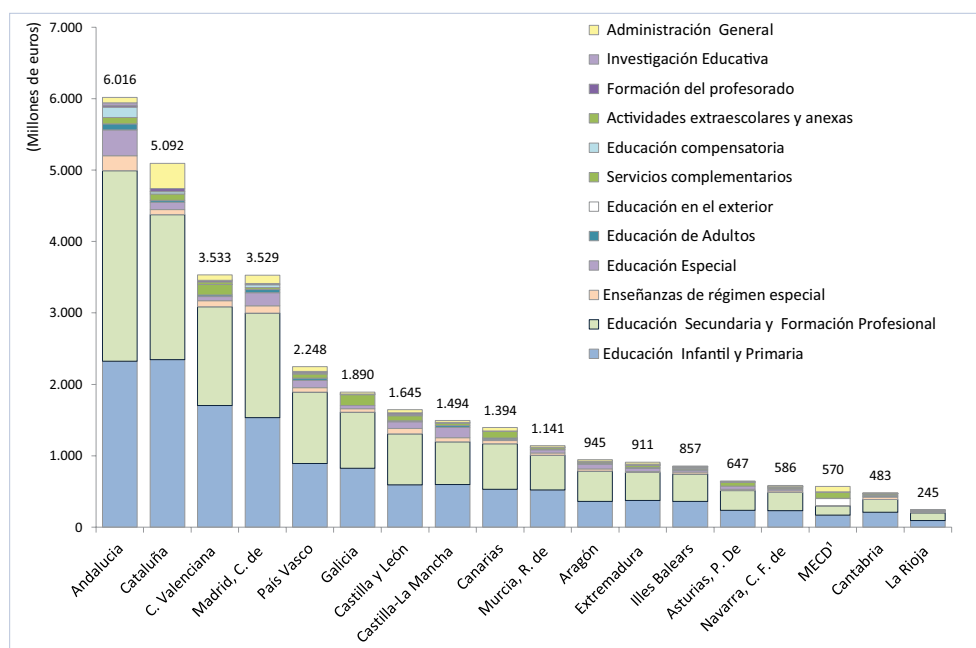


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c102.xlsx> >

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 C1.3

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



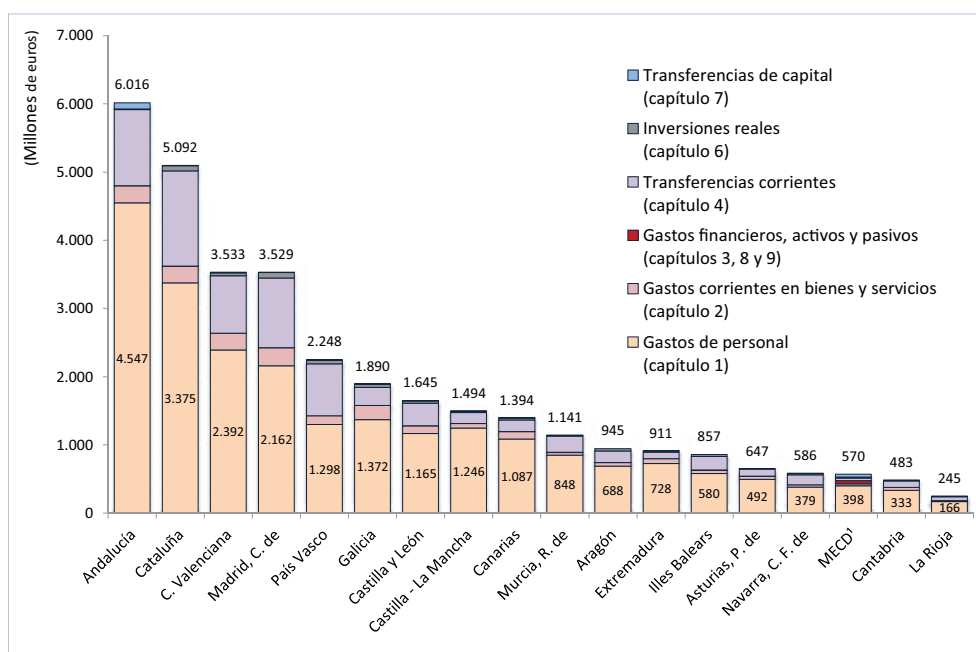
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c103.xlsx> >

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.

Figura C1.4

Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según la naturaleza económica del gasto y Comunidad Autónoma. Año 2018

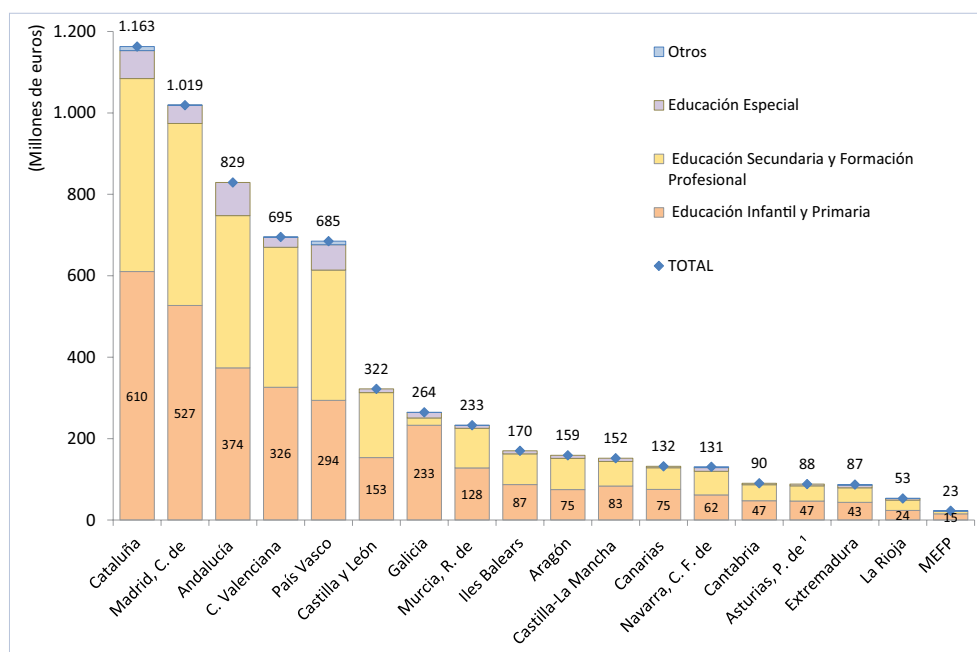


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c104.xlsx> >

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.

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.

Por otra parte, las Corporaciones Locales han venido efectuando un apreciable esfuerzo de gasto en el ámbito educativo. En la **tabla C1.7** se detalla la distribución del gasto realizado en los años 2017 y 2018 por las Corporaciones Locales en educación no universitaria (2.622 y 2.761 millones de euros, respectivamente) por tipo de actividad educativa. El total de gasto destinado a educación por el conjunto de las Corporaciones Locales experimentó un aumento relativo de un 5,3 % en 2018 con respecto a 2017. En la mencionada tabla se puede apreciar que en 2018 la mayor parte del gasto educativo –el 61,9 %– fue destinado a financiar actividades relacionadas con las enseñanzas de Educación Infantil y de Educación Primaria.

En la **figura C1.6** se detalla la distribución de dicho gasto por Comunidad y Ciudad Autónoma en el ejercicio 2018 (2.761 millones de euros). Destaca por su magnitud el gasto realizado por las Corporaciones Locales de Cataluña en educación no universitaria –871 millones de euros–, lo que supone el 31,6 % del total de gasto realizado por las Corporaciones Locales de todas las Comunidades Autónomas en 2018, seguida de Madrid con 318 millones de euros, el 11,5 % del total.

Evolución del gasto público en educación

Por capítulos de gasto

La evolución del conjunto del gasto público en educación liquidado por las Administraciones educativas (Ministerio de Educación y Formación Profesional 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, durante el periodo 2004-2018²⁶⁸, se muestra en la **figura C1.7**. Se incluyen en dicho gasto público los epígrafes correspondientes a educación no universitaria, educación universitaria, formación ocupacional inicial, y becas y ayudas al estudio. Como puede observarse,

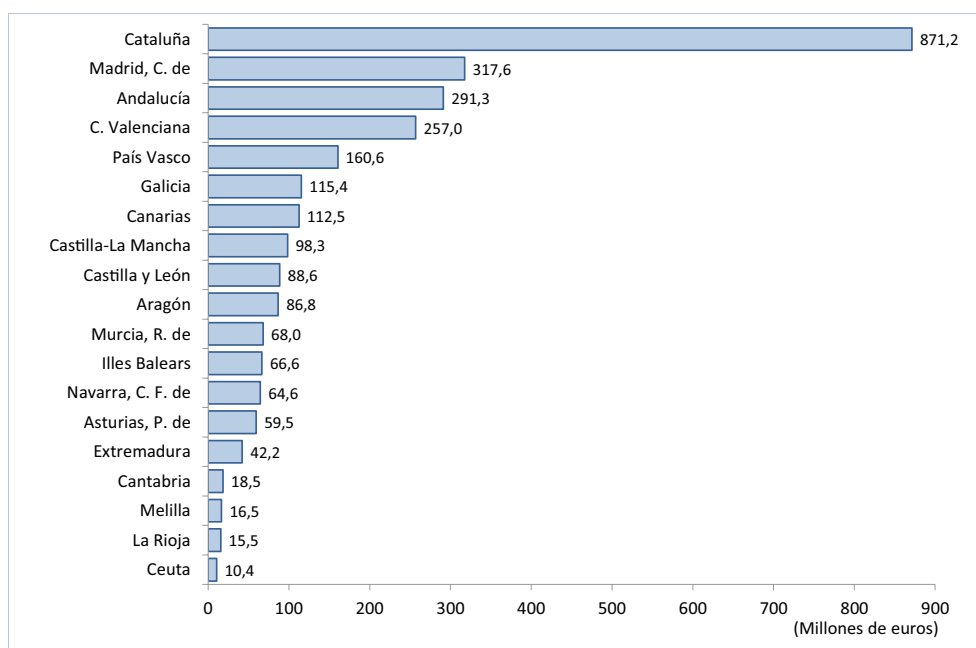
268. En el año 2000 se extendieron a todas las Comunidades Autónomas las competencias de gestión en materia educativa.

Tabla C1.7
Gasto realizado por las Corporaciones Locales en educación no universitaria por tipo de actividad educativa.
Años 2017 y 2018

	Año 2017		Año 2018		Variación 2018/2017 (%)
	(Miles de euros)	% vertical	(Miles de euros)	% vertical	
Educación Infantil y Educación Primaria	1.619.154,8	61,7	1.708.221,5	61,9	5,5
Educación Secundaria y Formación Profesional	236.381,2	9,0	248.878,6	9,0	5,3
Enseñanzas de Régimen Especial	174.664,0	6,7	184.031,5	6,7	5,4
Educación Especial	29.633,6	1,1	30.803,4	1,1	4,0
Educación de Adultos	27.371,1	1,0	28.463,4	1,0	4,0
Servicios complementarios	178.924,8	6,8	187.082,9	6,8	4,6
Actividades extraescolares y anexas	338.618,3	12,9	354.931,8	12,9	4,8
Becas y ayudas al estudio	18.132,1	0,7	18.696,2	0,7	3,1
Total	2.622.879,9	100,0	2.761.109,3	100,0	5,3

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.

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

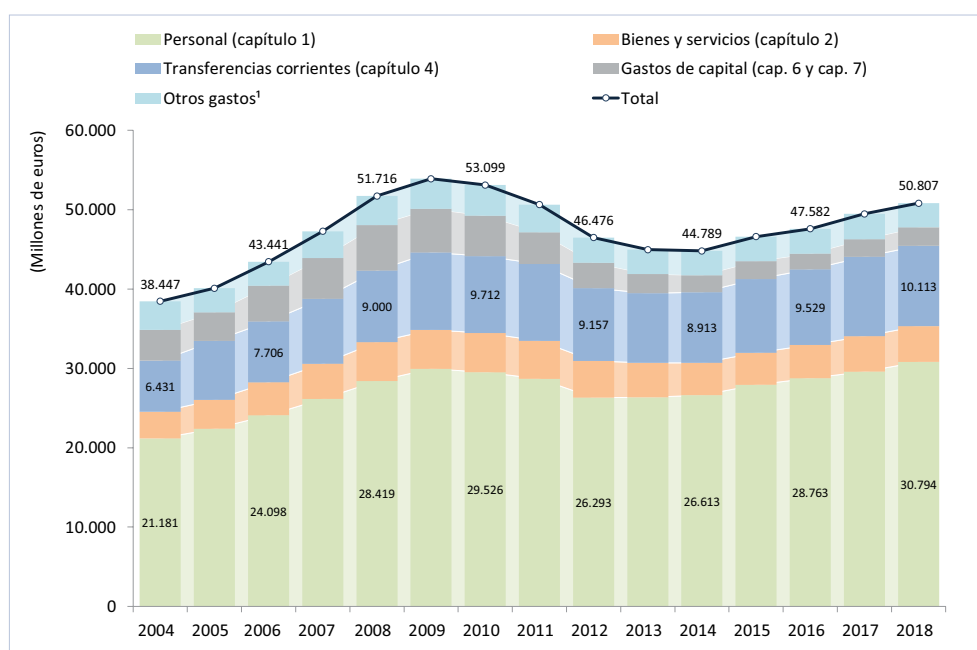


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c106.xlsx> >

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.

el incremento de gasto público total en educación durante el periodo comprendido entre 2004 y 2018 alcanza un valor de 12.359.731 millones de euros, lo que supone, en términos relativos, un aumento del 32,1% en 2018 con respecto a 2004, que comporta un 45,4% en personal (capítulo 1); un 35,2% en bienes y servicios (capítulo 2); un 57,3% en transferencias corrientes (capítulo 4); una disminución (-39,4%) en gastos de capital (capítulos 6 y 7) y un -16,3% en otros gastos, que incluyen gastos financieros, activos y pasivos (capítulos 3, 8 y 9), financiación de origen privado a las universidades públicas (partida de ajuste), y cotizaciones sociales imputadas (gasto sin distribuir). 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.

Figura C1.7
Evolución del gasto público total en educación por naturaleza económica. Años 2004-2018



[< http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c107.xlsx >](http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c107.xlsx)

1. El apartado «Otros gastos» incluye gastos financieros, activos y pasivos (capítulos 3, 8 y 9); financiación de origen privado a las universidades públicas (partida de ajuste); y cotizaciones sociales imputadas (gasto sin distribuir).

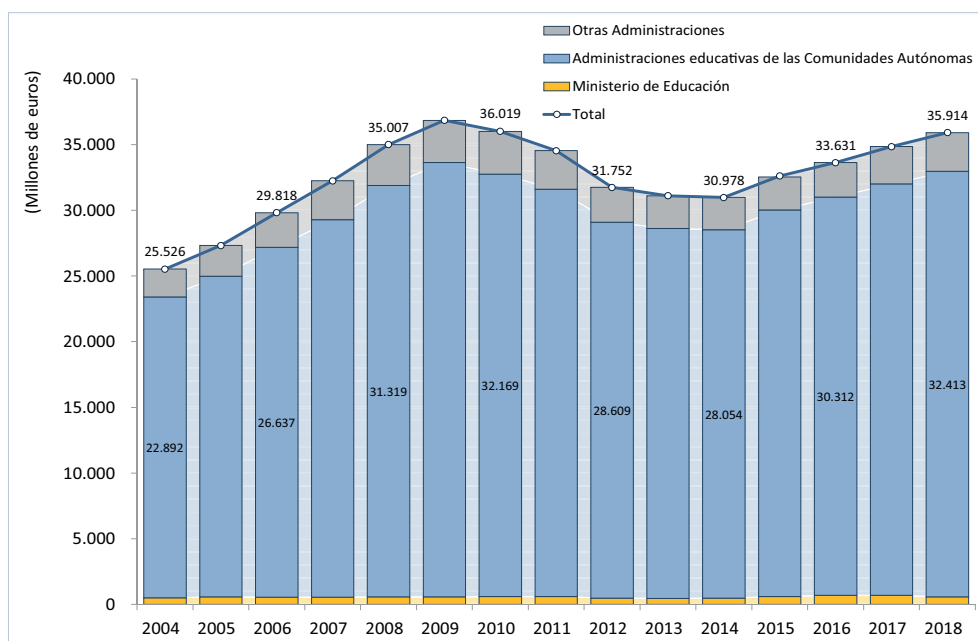
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Gasto Público en Educación. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 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%.

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.

Cuando el análisis de la evolución del gasto público en el periodo comprendido entre 2004 y 2018 en instituciones de educación no universitaria, se efectúa por tipo de actividad, como se muestra en la **figura C1.9**, se advierte que las actividades que experimentan los mayores incrementos en cifras absolutas, en el conjunto del periodo, son las relacionadas con la Educación Infantil y Primaria (5.152 millones de euros; 49,6 %), y las dirigidas a Educación Secundaria, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial (3.574 millones de euros; 30,6 %). Respecto a la variación del gasto entre 2010 y 2018 por actividad académica, se observa que globalmente supuso una bajada de 105 millones de euros, lo que equivale a una reducción relativa del -0,3 %, se constata que el gasto en 2018 vuelve a ser muy similar al que teníamos en 2010.

Gasto público por alumno en España

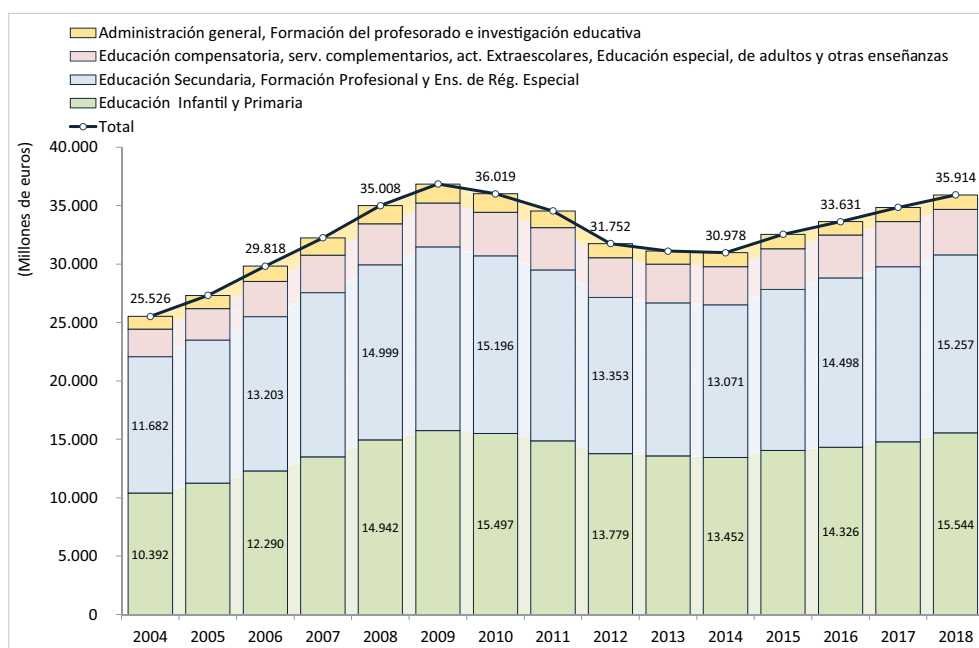
Un indicador que hace posible la comparación interregional en cuanto al gasto público efectuado en fase de obligaciones reconocidas en enseñanza no universitaria –en condiciones que reflejan mejor la intensidad del esfuerzo efectuado por el conjunto de las Administraciones–, es el gasto público por alumno 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 C1.10** muestra la posición de las diferentes Comunidades Autónomas con respecto a este indicador de gasto educativo. De acuerdo con la información disponible, el conjunto del territorio nacional gastó en el año 2017, en promedio, 5.014 euros por cada alumno escolarizado en instituciones de educación no universitaria financiadas con fondos públicos (cifra que junta centros públicos y centros privados con enseñanzas concertadas) y 5.779 euros por cada alumno escolarizado solo en centros públicos. No obstante, una comparación más rigurosa de esas cifras de gasto por alumno entre Comunidades Autónomas requeriría tomar en consideración algunos factores de contexto que diferencian, de un modo notable, las condiciones de prestación del servicio educativo y que distinguen una Comunidad Autónoma de otra.

A
B
C
D
E
F

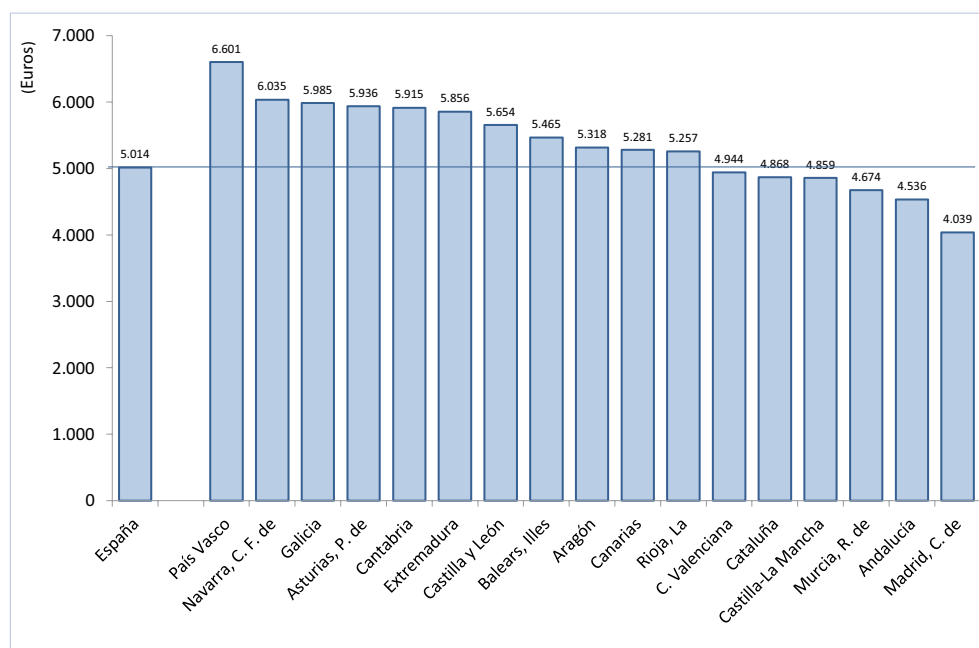
Figura C1.9
Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de actividad.
Años 2004-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c109.xlsx> >

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 C1.10
Gasto público por alumno de enseñanza no universitaria en instituciones financiadas con fondos públicos (centros públicos y centros privados concertados) por Comunidades Autónomas. Año 2017



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c110.xlsx> >

Nota: No se desagregan los datos entre centros públicos y centros privados concertados por no existir estadística oficial que contenga esta información.

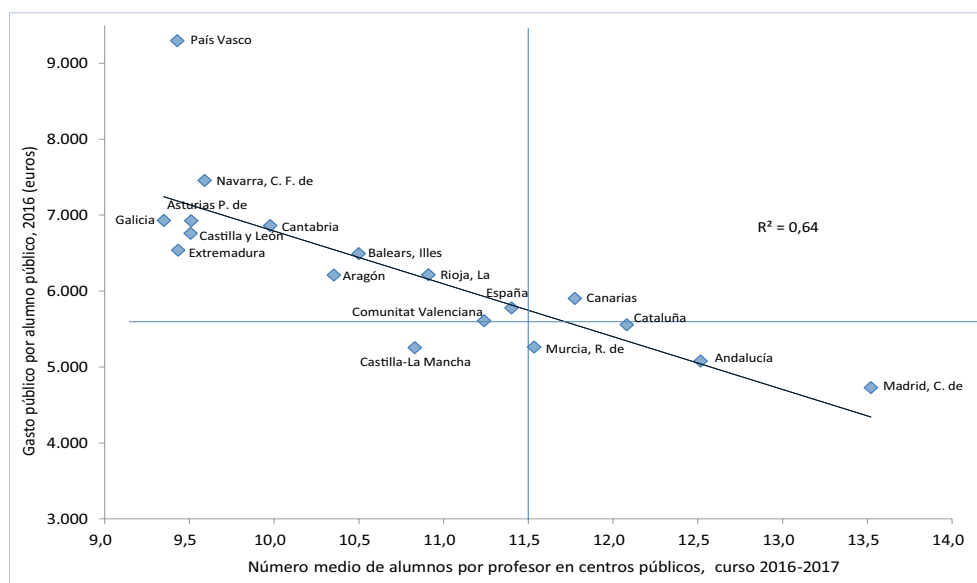
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2016-2017*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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.

A
B
C
D
E
F

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> >

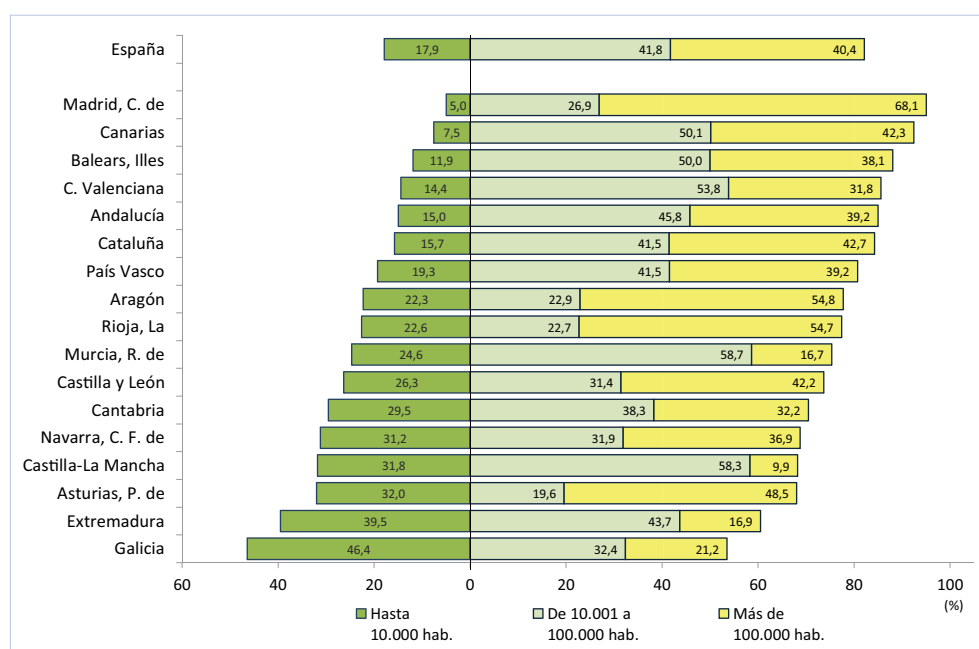
1. En el País Vasco no se incluyen los datos de centros extranjeros.

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.

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, de los escolarizados en 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/aula legalmente establecidas para las diferentes etapas educativas, lo que hace disminuir la ratio alumno/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. Así, la Comunidad de Madrid (5,0 %) y Canarias (7,5 %) son las que poseen los menores grados de dispersión geográfica de la población escolar y, consiguientemente, están en el grupo de las que tienen una mayor ratio alumnos/profesor. En el extremo opuesto se sitúan Galicia (46,4 %), Extremadura (39,5 %), Asturias (32,0 %), Castilla-La Mancha (31,8 %) y Navarra (31,2 %), Comunidades Autónomas que se encuentran, por lo general, en el grupo de las que presentan un número medio de alumnos por profesor más bajo.

Otro aspecto que influye en el coste del servicio educativo es el efecto de insularidad que, siendo un condicionante fijo, su incidencia es, sin embargo, de flujo o influencia variable, porque su función determinante es multifactorial. Los factores que interactúan en el contexto de insularidad están sujetos a cambios cuantitativos, cualitativos y tendenciales. Sobre los efectos de insularidad hay fenómenos de conectividad interinsular, intra-insular y con el exterior, el nivel tecnológico disponible, la demografía, la presencia o ausencia de masa crítica de usuarios, el factor institucional y el poder político con sus políticas y normativas reguladoras. En síntesis, el

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.

derecho de los ciudadanos de un lugar a tener, en la medida de lo posible y factible, las mismas oportunidades y servicios que los ciudadanos que residen en el resto del territorio supone, en el caso de la insularidad, un coste añadido que hay que considerar.

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

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, (LOE) clasifica a los centros en públicos y privados, dependiendo de su titularidad. A su vez, 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 y que son las enseñanzas básicas y las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil (artículos 4.1 y 15.2). En relación con los módulos económicos de los conciertos, la disposición adicional vigésimo novena de la LOE establece que en el seno de la Conferencia Sectorial se debe constituir una comisión, en la cual participen las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada concertada, con el fin de estudiar la cuantía de los módulos de conciertos y valore el coste total de la impartición de las enseñanzas en condiciones de gratuidad.

Por lo que respecta a las enseñanzas postobligatorias, es asimismo posible concertar estas 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 conciertos generales tienen una duración mínima de seis años en la Educación Primaria y de cuatro años en el resto de los casos. Según la modificación legislativa llevada a cabo por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), las Administraciones educativas pueden asimismo realizar convocatorias de concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados en suelo público dotacional (artículo 116.8).

En relación con el régimen de conciertos, el Estado asume la competencia de establecer los aspectos básicos de este, donde se incluyen los requisitos previstos en las leyes, la tramitación de las solicitudes, la duración máxima del concierto y sus causas de extinción, las obligaciones de los titulares del centros y de las Administraciones, así como las especificidades del régimen del profesorado que no tenga relación laboral, la constitución del Consejo Escolar en el centro concertado y la designación de su director. Por su parte, las Comunidades Autónomas deben dictar las normas precisas para el desarrollo de las normativas básicas aprobadas por el Gobierno.

Con la reforma de la LOE por parte de la LOMCE, se introducen en el sistema los Ciclos de Formación Profesional Básica, los cuales tienen un carácter general y preferente para acceder al régimen de conciertos.

Módulos de conciertos

La competencia para la aprobación de los módulos económicos destinados a la financiación de los centros privados concertados corresponde al Estado y a las Administraciones autonómicas correspondientes, que anualmente fijan en la Ley de Presupuestos Generales del Estado y, en su caso, en los presupuestos de las Comunidades Autónomas, el importe del módulo económico por unidad escolar en las distintas enseñanzas concertadas. Los presupuestos autonómicos no pueden establecer dicho importe en cuantía inferior al que se establezca en los presupuestos del Estado. Las Administraciones educativas pueden incrementar los módulos para los centros privados concertados que escolaricen alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen.

De acuerdo con las previsiones legales (artículo 117 LOE) en el módulo económico se deben diferenciar:

- d. Los salarios del personal docente. Se incluyen también aquí las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social que correspondan a los titulares de los centros.
- e. Las cantidades que se asignan a «otros gastos» y que comprenden las destinadas al personal de administración y servicios, las ordinarias de mantenimiento, conservación y funcionamiento y las cantidades que correspondan a la reposición de inversiones reales. También se pueden incluir en este grupo los importes derivados del ejercicio de la función directiva no docente. En ningún caso, se computarán intereses del capital propio. Los importes anteriores se deben fijar con criterios análogos a los que se aplican a los centros públicos.
- f. En este grupo de «gastos variables» se incluyen las cantidades pertinentes para atender el pago de los conceptos de antigüedad del personal docente de los centros privados concertados y la consiguiente repercusión en las cuotas de la Seguridad Social; el pago de las sustituciones del profesorado y los derivados del ejercicio de la función directiva docente, así como el pago de las obligaciones derivadas del ejercicio de las garantías reconocidas a los representantes legales de los trabajadores. Las cantidades mencionadas se recogen en un fondo general que se distribuye de forma individualizada entre el personal docente de los centros privados concertados, de acuerdo con las circunstancias que concurran en cada profesor y aplicando criterios análogos a los fijados para el profesorado de los centros públicos.

El importe de los módulos debe asegurar que la enseñanza se imparta en condiciones de gratuidad. Por lo que afecta a los salarios del personal docente se debe hacer posible la equiparación gradual de su remuneración con la del profesorado público de las respectivas etapas. Estos salarios son abonados por la Administración al personal afectado, como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro. En ningún caso la Administración asume las alteraciones en los gastos de personal y en los costes laborales del profesorado que se deriven de convenios colectivos que superen el porcentaje de incremento global de las cantidades que se han mencionado anteriormente.

Módulos económicos

La Ley 6/2018, de 3 de julio, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2018 aprobó los módulos económicos de distribución de fondos públicos para el sostenimiento de centros concertados. La regulación correspondiente se encuentra contenida principalmente en el artículo 13 y en el Anexo IV de la referida Ley, extendiéndose su vigencia desde el 1 de enero hasta el 31 de diciembre de 2018.

En el ámbito temporal del curso 2018-2019 fueron de aplicación los módulos económicos recogidos en el INFORME 2019, por lo que respecta a los meses correspondientes a 2018. Los módulos que se indican a continuación son los que afectaron al ejercicio 2019. Así: la **tabla C1.8** presenta los módulos por unidad escolar aplicables a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Tabla C1.8
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.
Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
Año 2019

Unidades: euros

Educación Infantil y Primaria	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	29.165,06
	Gastos variables	3.969,59
	Otros gastos	6.215,71
	Importe total anual	39.350,36
Educación Secundaria Obligatoria. 1.º y 2.º cursos ¹	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	34.998,04
	Gastos variables	4.669,90
	Otros gastos	8.080,48
	Importe total anual	47.748,42
Educación Secundaria Obligatoria. 1.º y 2.º cursos ²	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	41.098,50
	Gastos variables	7.891,40
	Otros gastos	8.080,48
	Importe total anual	57.070,38
Educación Secundaria Obligatoria. 3.º y 4.º cursos	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	46.578,29
	Gastos variables	8.943,59
	Otros gastos	8.918,77
	Importe total anual	64.440,65
Bachillerato	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	56.167,97
	Gastos variables	10.784,91
	Otros gastos	9.832,16
	Importe total anual	76.785,04

1. A los maestros que impartieron 1.º y 2.º cursos de Educación Secundaria Obligatoria las Administraciones educativas les abonaron en 2019 la misma cuantía del complemento que para esta finalidad se les abona a los maestros de la enseñanza pública.

2. A los licenciados que impartieron 1.º y 2.º cursos de Educación Secundaria Obligatoria se les aplicará el módulo indicado.

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

La **tabla C1.9** se centra en los módulos económicos de los Ciclos Formativos de Formación Profesional y, por último, la **tabla C1.10** presenta los módulos aplicables a Educación Especial.

Los datos económicos consolidados referidos a la financiación de los centros concertados deben completarse con lo que a ese respecto consta en los epígrafes C1.1 y C1.2 de este INFORME.

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, siendo la mayor diferencia entre uno y otro indicador, y por tanto el déficit de financiación con todas sus consecuencias, cada vez mayor.

Tabla C1.9
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.
Ciclos formativos de Formación Profesional. Año 2019

Unidades: euros

Ciclos Formativos	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales		
	Grupo	Primer curso	Segundo curso
	Grupo 1. Ciclos Formativos de Grado Medio de 1.300 a 1.700 h.	52.156,91	
	Grupo 2. Ciclos Formativos de Grado Medio de 2.000 h.	52.156,91	52.156,91
	Grupo 3. Ciclos Formativos de Grado Superior de 1.300 a 1.700 h.	48.144,83	
	Grupo 4. Ciclos Formativos de Grado Superior de 2.000 h.	48.144,83	48.144,83
Ciclos Formativos	Gastos variables		
	Grupo	Primer curso	Segundo curso
	Grupo 1. Ciclos Formativos de Grado Medio de 1.300 a 1.700 h.	7.043,15	
	Grupo 2. Ciclos Formativos de Grado Medio de 2.000 h.	7.043,15	7.043,15
	Grupo 3. Ciclos Formativos de Grado Superior de 1.300 a 1.700 h.	6.997,57	
	Grupo 4. Ciclos Formativos de Grado Superior de 2.000 h.	6.997,57	6.997,57
Ciclos Formativos	Otros gastos dependiendo de cuál sea el ciclo impartido		
	Grupo ¹	Primer curso	Segundo curso
	Grupo 1	10.802,79	2.526,52
	Grupo 2	13.134,77	2.526,52
	Grupo 3	15.632,23	2.526,52
	Grupo 4	18.086,03	2.526,52
	Grupo 5	10.802,79	4.085,68
	Grupo 6	9.729,25	11.753,03
	Grupo 7	11.982,89	13.678,02
	Grupo 8	14.094,04	15.637,07
	Grupo 9	16.302,89	17.481,58

Continúa

Tabla C1.9 continuación
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.
Ciclos formativos de Formación Profesional. Año 2019

Unidades: euros

Formación Profesional Básica Primer y segundo cursos	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales (primer y segundo curso)	
		52.156,91
	Gastos variables (primer y segundo curso)	
		7.043,15
	Otros gastos dependiendo de cuál sea el ciclo impartido (primer y segundo curso) ⁽¹⁾	
	Importe mínimo	9.129,96
Importe máximo	12.669,18	

1. Las familias profesionales de los grupos están especificados en el Anexos IV, < BOE-A-2018-9268 >.

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

Tabla C1.10
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados.
Educación Especial. Año 2019

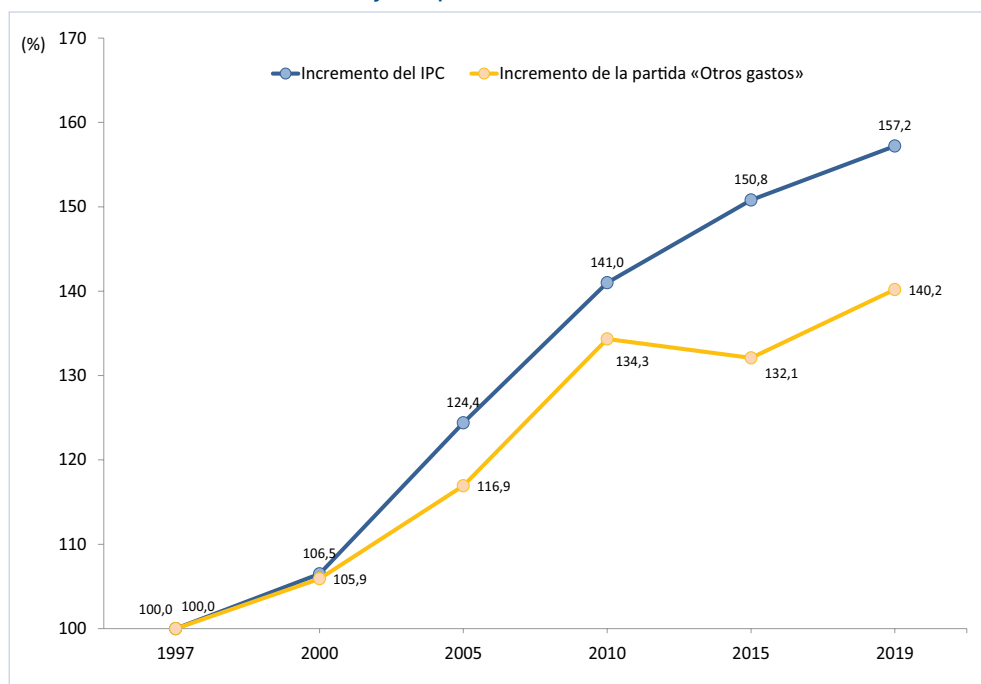
Unidades: euros

I. Educación Básica/Primaria	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	29.165,06
	Gastos variables	3.969,59
	Otros gastos	6.630,13
	Importe total anual	39.764,78
	Personal complementario, según deficiencias atendidas	
	Psíquicos	21.135,65
	Autistas o problemas graves de personalidad	17.144,27
	Auditivos	19.665,91
	Plurideficientes	24.408,20
	II. Programas de formación para la transición a la vida adulta	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales
Gastos variables		5.208,43
Otros gastos		9.445,49
Importe total anual		72.984,00
Personal complementario, según deficiencias atendidas		
Psíquicos		33.746,00
Autistas o problemas graves de personalidad		30.183,66
Auditivos		26.146,46
Plurideficientes		37.525,15

Nota: Las Comunidades Autónomas en pleno ejercicio de competencias educativas podrán adecuar los módulos de Personal Complementario de Educación Especial a las exigencias derivadas de la normativa aplicable en cada una de ellas.

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

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.

Como puede verse, la partida «Otros gastos» se vio incrementada en el mismo porcentaje para todos los ciclos obligatorios, pero esta subida fue inferior a la subida que ha venido experimentando el IPC, 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 %.

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, en el texto que viene a continuación se efectuará un recorrido a través de distintos 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

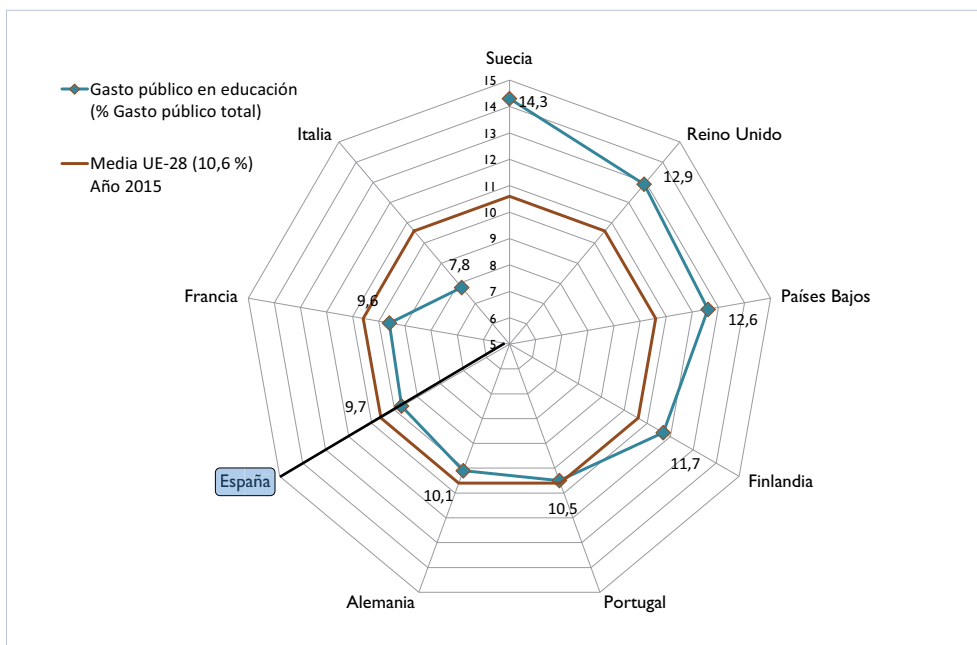
El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en España en el año 2016 representó un 9,7 %, situándose por debajo del promedio de los 28 países de la Unión Europea (10,6 %, año 2015, último dato disponible). En la **figura C1.14**, en la que aparecen ordenados, de mayor a menor, una selección de países de la UE según el porcentaje del gasto público total destinado a gasto público en educación, se puede apreciar que España se sitúa por delante de Italia y Francia, y por detrás de países como Alemania o Portugal. 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 los efectos de comparación europea, este indicador suele estar también presente en los informes internacionales 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.

A
B
C
D
E
F

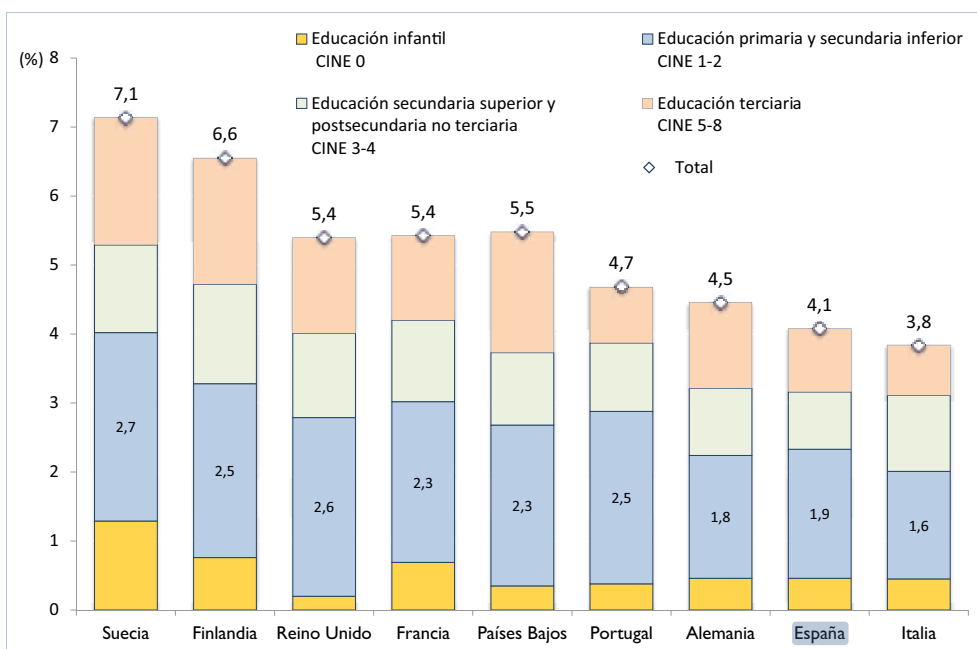
Figura C1.14
Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total por una selección de países de la Unión Europea. Año 2016



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c114.xlsx> >

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

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> >

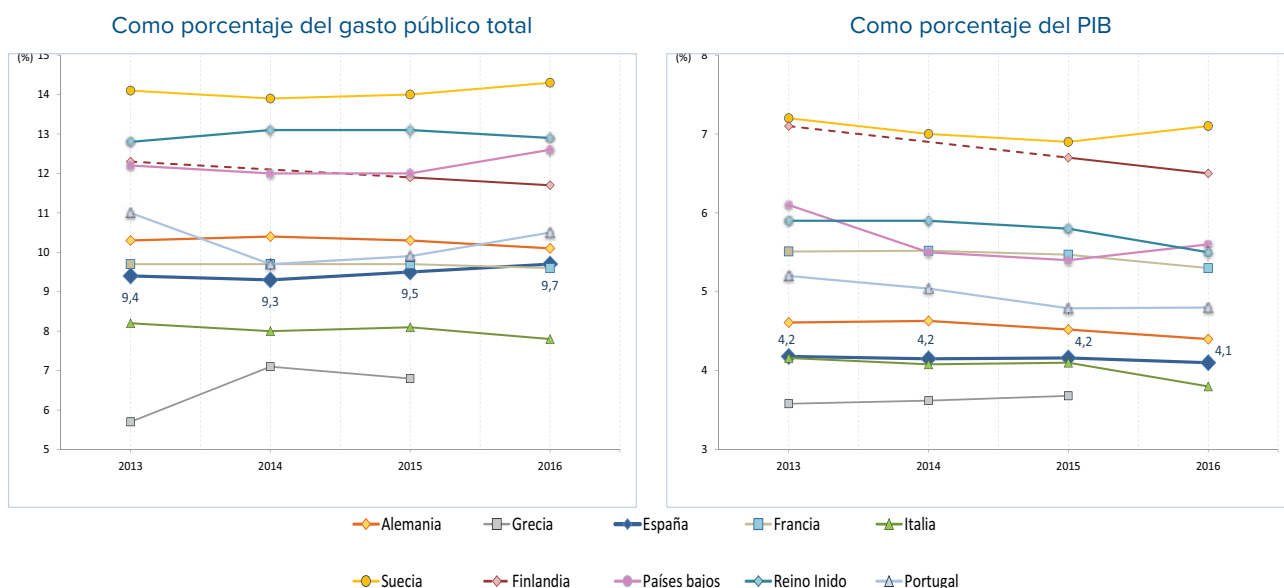
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

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-28 para el año 2015, último dato disponible (5,0%). En esa relación de países europeos, España se sitúa por encima de Italia y por debajo del resto de países de la selección, cuando se considera el conjunto de todos los niveles educativos.

Evolución del gasto público en educación

Cabe detenerse en la evolución del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total y como porcentaje del producto interior bruto (PIB), en España y en el conjunto de la Unión Europea, para el periodo comprendido entre 2013 y 2016. La **figura C1.16** muestra gráficamente ambas evoluciones; de su análisis se infiere que mientras que el gasto público en educación referido al gasto público total subió en España del 9,4% en 2013 al 9,7% en 2016, por el contrario 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.

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



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c116.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

Gasto público por alumno en los países de la Unión Europea

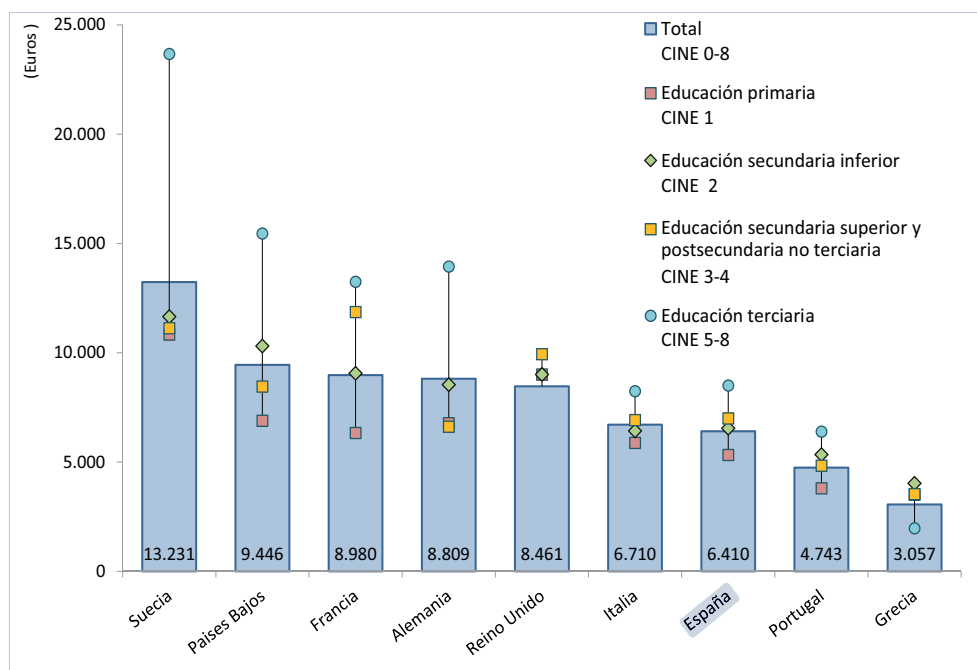
Gasto público por alumno, según el nivel educativo, en euros PPS

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.

En la **figura C1.17** aparecen una selección de países de la Unión Europea de los que se dispone de datos, ordenados de mayor a menor, en función del gasto público anual por estudiante (CINE 0-8), para el año 2016. En España el gasto público anual por alumno (CINE 0-8) ascendió a 6.410 euros PPS, por debajo de países como Suecia (13.231 euros), Países Bajos (9.446 euros), Francia (8.980 euros) y Alemania (8.809 euros) y por encima de otros como Portugal (4.743 euros) o Grecia con un gasto de 3.057 euros por alumno en paridad de poder adquisitivo.

A
B
C
D
E
F

Figura C1.17
Gasto público por alumno según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2016



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c17.xlsx>

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

Si analizamos el gasto por alumno según los niveles educativos, en España en Educación Primaria el gasto fue de 5.328 euros, en Educación Secundaria inferior 6.547 euros, en Secundaria superior 6.998 euros y en Educación terciaria 8.500 euros.

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. 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.

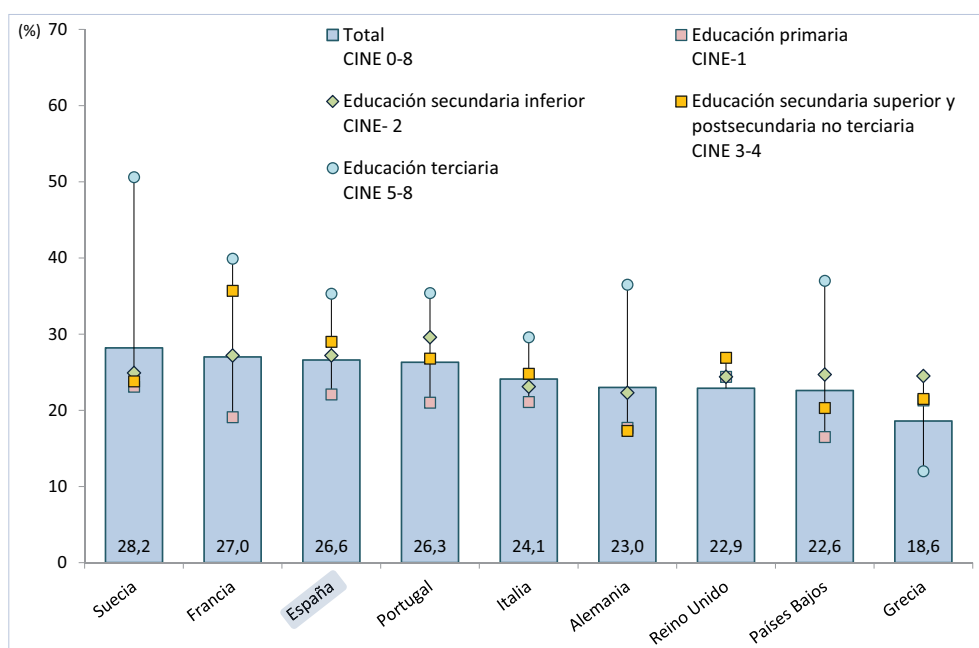
La media de gasto en España para todos los niveles educativos alcanzó el 26,6 % del PIB per cápita, por debajo de países como Suecia 28,2 % o Francia con el 27 % y por encima de otros como Portugal con el 26,3 %, Italia 24,1 %, o Alemania con el 23,0 % .

Cuando se considera por niveles educativos, España alcanzó el 22,1 % para el CINE 1, el 27,2 % para el CINE 2, el 29 % para el CINE 3-4 y el 35,3 % para el CINE 5-8.

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

La **figura C1.19** 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.

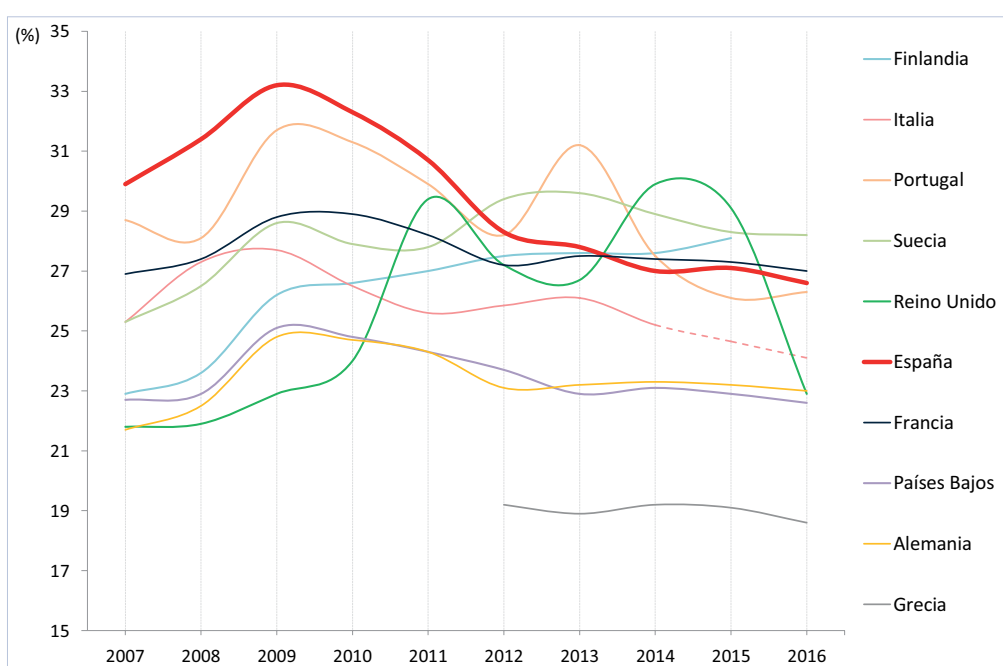
Figura C1.18
Gasto público por alumno en relación con el PIB per cápita según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2016



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

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

Figura C1.19
Evolución del gasto anual por alumno en instituciones públicas en relación con el PIB per cápita, para el conjunto de los niveles educativos, en una selección de países de la Unión Europea. Años 2007 a 2016



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c119.xlsx> >

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

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

En los últimos informes del Consejo Escolar del Estado se describen dos aspectos diferenciados. Primero, la estructura económica del conjunto de centros de enseñanza reglada no universitaria de titularidad privada (financiados o no con fondos públicos) y, en segundo lugar, el gasto privado que las familias destinan a la educación de sus hijos en este tipo de centros. En el texto que viene a continuación, se examinan los resultados de las encuestas más recientes realizadas a tal efecto por el Instituto Nacional de Estadística.

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», cuyo objetivo principal es el estudio de la estructura y características económicas de los centros educativos que desarrollan su actividad en el sector de la enseñanza privada reglada (independientemente de que estén financiados o no con fondos públicos). Adicionalmente, permite obtener información acerca del gasto de los hogares en los centros de enseñanza privada a través de los ingresos procedentes de los alumnos en concepto de actividades docentes, extraordinarias, complementarias y de servicios complementarios. 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. Los datos que a continuación se presentan son una visión global y comparada de las dos últimas ediciones de esta encuesta –referentes a los cursos 2009-2010 y 2014-2015– sobre la estructura de ingresos y gastos corrientes de los centros de enseñanza de titularidad privada no universitaria. El análisis en profundidad de los últimos datos disponibles de la encuesta (curso 2014-2015) quedó reflejado en el INFORME 2017 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO²⁶⁹.

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 análisis de este resultado ha de considerar el peso significativo que tiene la enseñanza privada no concertada en el conjunto de la enseñanza de titularidad privada.

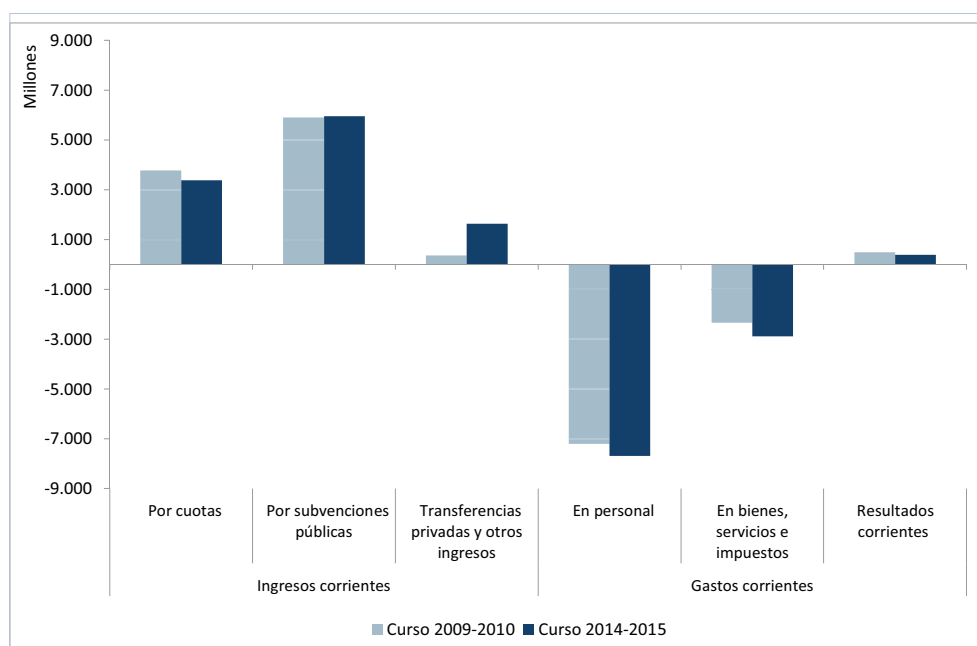
La **figura C1.20** muestra la estructura de ingresos y gastos corrientes en el conjunto de las enseñanzas no universitarias en los centros de titularidad privada de España, en los cursos 2009-2010 y 2014-2015.

Por un lado, los ingresos corrientes que percibieron los centros educativos de titularidad privada en el conjunto del territorio nacional se situaron en 10.963,8 millones de euros frente a los 10.038,3 del curso 2009-2010, un incremento del 9,2 %. Esta cifra equivale a 4.138 euros por alumno y supone un aumento del 0,9 % con respecto al curso 2009-2010. El 54,2 % de esos ingresos corrientes procedieron de la Administración Pública, el 30,8 % de las cuotas pagadas por los hogares, el 12 % por servicios complementarios y el 3,0 % restante de transferencias o de otros ingresos privados (donaciones, pagos de asociaciones de padres y madres, concesiones de servicios, etc.).

Por otro lado, en el curso 2014-2015, los gastos corrientes de los centros de enseñanza no universitaria de titularidad privada ascendieron a 10.578,6 millones de euros frente a los 9.547,7 del curso 2009-2010, lo que representa un aumento del 10,8 % con respecto al citado curso, y equivale a un gasto por alumno de 3.993 euros en el conjunto de las enseñanzas no universitarias, un 2,4 % más respecto al curso 2009-2010. Dichos gastos corrientes son los necesarios para el funcionamiento del centro y comprenden tres grandes grupos: gastos de personal, gastos corrientes en bienes y servicios, e impuestos. Se excluyen, por tanto, en este cómputo los bienes no inventariables que serían, en tal caso, gastos de capital y no gastos corrientes. En el curso 2014-2015, el 72,7 % de los gastos se destinó a las retribuciones del personal, el 26,8 % a gastos en bienes y servicios, y el 0,4 % al pago de impuestos.

269. < INFORME 2017 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, p. 111.

Figura C1.20
Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria en España.
Cursos 2009-2010 y 2014-2015



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c120.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la «Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada. Curso 2009-2010 y curso 2014-2015» del Instituto Nacional de Estadística.

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*)²⁷⁰, 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 permanente a los cambios de comportamiento de los hogares en su relación con el consumo, de ahí que desde el año 2017 se haya incorporado 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 medio²⁷¹ anual de una familia española ascendía a 30.242,8 euros, 371,6 más que el año anterior, lo que conllevó una tasa de variación anual de +1,2 %. En la **tabla C1.11** se muestra su distribución entre los doce grupos de gasto en los que clasifica la referida encuesta. 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, aumentando una décima desde 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

270. Como consecuencia, los datos anteriores a 2016 no son directamente comparables con los de 2016. Junto con la publicación de resultados para el año 2017 se han revisado los datos anteriores a 2016 y se han adaptado a la nueva ECOICOP para obtener series homogéneas de todo el periodo.

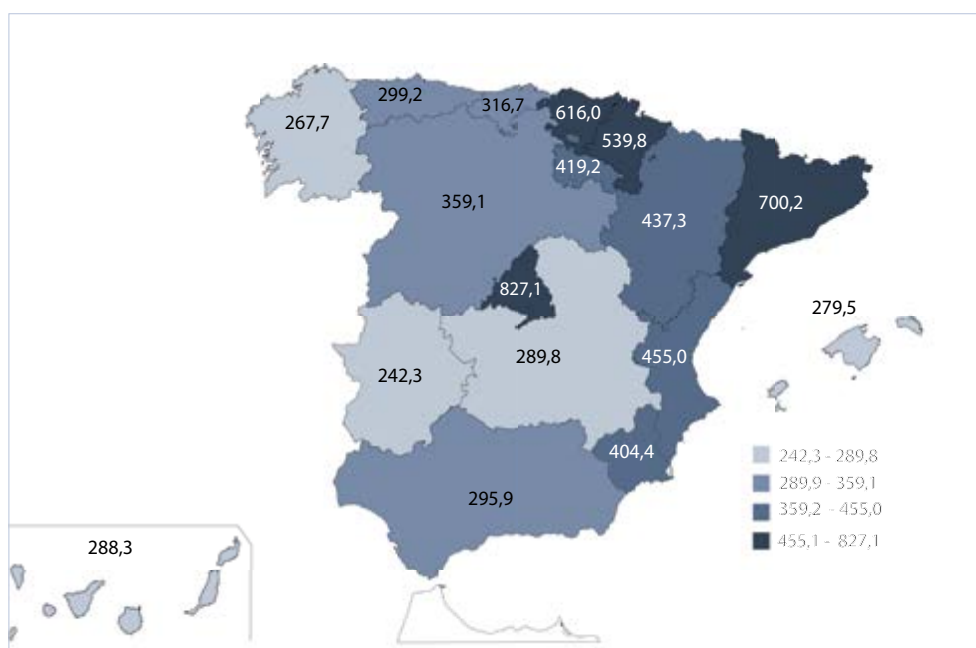
271. Los gastos medios y su distribución por grupos dentro de la «Encuesta de Presupuestos Familiares» se presentan en términos corrientes de cada año, salvo indicación expresa. Los gastos se refieren tanto al flujo monetario como al valor de determinados consumos no monetarios, el principal de los cuales es el alquiler imputado de la vivienda en la que reside el hogar (cuando es propietario esta).

Tabla C1.11
Gasto medio de consumo anual por hogar y su distribución por grupos de gasto en España. Año 2019

	Gasto medio por hogar (€)	Distribución del gasto (%)	Tasa de variación anual (%)
Grupo 1. Alimentos y bebidas no alcohólicas	4.286,0	14,2	1,5
Grupo 2. Bebidas alcohólicas y tabaco	516,3	1,7	-0,5
Grupo 3. Artículos de vestir y calzado	1.417,5	4,7	-3,1
Grupo 4. Vivienda, agua, electricidad, gas y otros combustibles	9.441,2	31,2	2,8
Grupo 5. Mobiliario, artículos del hogar y artículos para el mantenimiento corriente del hogar	1.330,5	4,4	-3
Grupo 6. Sanidad	1.047,7	3,5	3,8
Grupo 7. Transportes	3.888,0	12,9	2,6
Grupo 8. Comunicaciones	946,1	3,1	-1,9
Grupo 9. Ocio y cultura	1.653,7	5,5	0,6
Grupo 10. Enseñanza	480,6	1,6	4,3
Grupo 11. Hoteles y restaurantes	2.944,4	9,7	-0,1
Grupo 12. Otros bienes y servicios	2.290,9	7,6	-0,3
Total Nacional	30.242,8	100	1,2

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

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> >

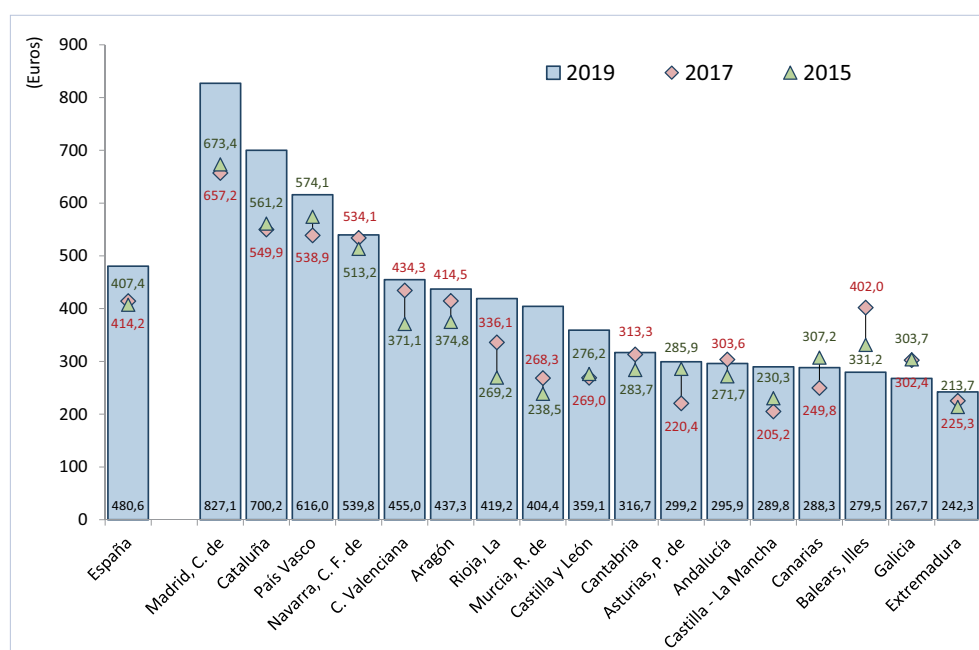
Nota: Por falta de representatividad no pueden facilitarse estimaciones de Ceuta y Melilla.

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

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 %).

La **figura C1.22** refleja la evolución del gasto medio de las familias en enseñanza por Comunidades y Ciudades Autónomas y el correspondiente global de España desde el año 2015 a 2019, aunque en la tabla de datos asociada están incluidos los datos revisados y adaptados a la nueva clasificación ECOICOP desde 2006, año en el que se inició la Encuesta de Presupuestos Familiares. Se puede observar que, para ese periodo, el gasto medio en enseñanza por hogar sufre fluctuaciones en el conjunto del territorio nacional y en todas las Comunidades Autónomas, quedando patente de nuevo la diferencia entre estas que, en algún caso, en comparación, llega a triplicar la cifra de gasto familiar en enseñanza.

Figura C1.22
Evolución del gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2014 al 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c122.xlsx> >

Notas:

1. Los datos de la evolución han sido revisados y se adaptan a la nueva clasificación ECOICOP. Asimismo, los datos anteriores a 2016 no son directamente comparables con los de 2016.
2. Por falta de representatividad no siempre pueden facilitarse las 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.

En la **tabla C1.12** se muestra, para el conjunto del territorio nacional, el gasto medio por hogar realizado en educación en el año 2019, según el nivel de formación alcanzado por el sustentador principal. Se observa que hay una relación directa entre el nivel de estudios del sustentador principal del hogar y el gasto dedicado a actividades relacionadas con el grupo de gasto «10. Enseñanza», el cual ascendió a 1.178,4 euros en el caso de que el nivel alcanzado por el sustentador sea de estudios universitarios de segundo y tercer ciclo. Le siguen los 757,7 euros que destinaron aquellos hogares cuyo sustentador principal tiene como nivel máximo de estudios los universitarios de primer ciclo. La proporción que supuso el gasto privado en educación sobre el total de gasto privado efectuado por estos hogares es del 2,8 % en el primer caso y del 2,1 % en el segundo, valores que contrastan con el 0,4 % de gasto que realizaron los hogares cuyo sustentador principal es analfabeto, no tiene estudios o solo estudios de primer grado.

Tabla C1.12
Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según el nivel de formación del sustentador principal en España.
Año 2019

	Gasto medio por hogar en todos los grupos de gasto (euros)	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» (euros)	Porcentaje de gasto medio por hogar que se dedica al grupo «10. Enseñanza»
Sin estudios o con estudios de 1.º grado (CINE 0-1)	20.463,9	79,3	0,4
Primera etapa de educación secundaria (CINE 2)	26.495,2	248,1	0,9
Segunda etapa de educación secundaria (CINE 3)	30.917,1	439,8	1,4
Formación Profesional de grado superior (CINE 5.1)	32.758,0	529,2	1,6
Estudios universitarios de primer ciclo (CINE 5.2)	36.385,7	757,7	2,1
Estudios universitarios de 2.º y 3.º ciclo (CINE 6-7-8)	41.859,2	1.178,4	2,8
Total	30.242,8	480,6	1,6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006» del Instituto Nacional de Estadística.

Asimismo, en la **tabla C1.13** se observa que, en 2019, el porcentaje de gasto medio por hogar que se dedicó a enseñanza fue similar entre las familias cuyo sustentador principal fue un hombre y aquellas cuyo sustentador principal fue una mujer, encontrando mayor diferencia en el análisis por tramos de edad, donde el gasto es superior en el tramo de 45 a 64 años, que en el resto de tramos.

Tabla C1.13
Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según la edad y el sexo del sustentador principal en España.
Año 2019

	Hombres		Mujeres		Ambos sexos	
	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» (euros)	Porcentaje de gasto medio por hogar que se dedica al grupo «10. Enseñanza»	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» (euros)	Porcentaje de gasto medio por hogar que se dedica al grupo «10. Enseñanza»	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» (euros)	Porcentaje de gasto medio por hogar que se dedica al grupo «10. Enseñanza»
De 16 a 29 años	312,7	1,4	*	*	386,8	1,7
De 30 a 44 años	593,4	1,9	513,0	1,8	568,2	1,9
De 45 a 64 años	776,8	2,2	620,9	2,0	727,2	2,1
65 y más años	84,5	0,3	46,9	0,2	69,7	0,3
Total	525,3	1,6	395,3	1,5	480,6	1,6

*. Dato protegido por secreto estadístico.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por 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 su formación inicial, 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 formación inicial del profesorado

El artículo 100 de La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación²⁷², sobre el ejercicio de la docencia, establece que hay que estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes, adaptadas al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior y tener la formación pedagógica y didáctica que la normativa contempla.

La formación pedagógica y didáctica de los maestros está integrada en el currículo del respectivo grado (modelo concurrente), de conformidad con la regulación de la profesión docente que en sus aspectos básicos corresponde al Estado. En cambio, este tipo de formación para el profesorado de educación secundaria tiene un carácter de postgrado; es decir, a los futuros profesores se les exige estar en posesión de un título de grado que demuestre que han recibido una formación académica general relacionada con la asignatura que van a enseñar y, además, tener el título de máster específico de formación pedagógica y didáctica para participar en el proceso de acceso a la función docente (modelo consecutivo). La organización de estos estudios es competencia de las Administraciones educativas y lo gestionan a través de los oportunos convenios suscritos con sus universidades.

El Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre²⁷³, define las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial, y establece las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Este Real Decreto fue modificado por el Real Decreto 665/2015 (BOE de 18 de julio de 2015). Por su parte, el Real Decreto 860/2010, de 2 de julio²⁷⁴ regula las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato, modificado por el Real Decreto 665/2015.

La Orden ECD/1058/2013, de 7 de junio²⁷⁵, modificó la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre²⁷⁶, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que, estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia, no pueden realizar los estudios de máster. Básicamente, trasladó al 1 de septiembre de 2015 la exigencia de la certificación oficial de haber realizado dicha formación, así como la necesidad de acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

La **figura C2.1** presenta el número de docentes que se formaron en Educación Infantil, Educación Primaria, ciencias de la educación y en otras especialidades en el curso 2018-2019. Egresaron 30.215 estudiantes, siendo en todos los casos muy superior el número de mujeres al de hombres. La diferencia total fue de 18.455 y el porcentaje de mujeres tituladas el 80,5 %.

El número de personas que finalizaron los estudios en formación de docentes para la enseñanza de Educación Infantil fue de 9.655, de los que el 94,0 % eran mujeres. La mayor parte de los futuros profesionales optaron por prepararse para la docencia en las enseñanzas de Educación Primaria (15.880) y su proporción en comparación con los de Educación Infantil está en una buena relación con el número de cursos en los que pueden ejercer la docencia. El porcentaje de mujeres que finalizaron estos estudios fue del 71,4 % frente al 28,6 % de hombres. En ciencias de la educación y en otra formación de personal titularon 4.680 personas de las cuales el 83,9 % fueron mujeres.

272. < BOE-A-2006-7899, artículo 100 >

273. < BOE-A-2008-19174 >

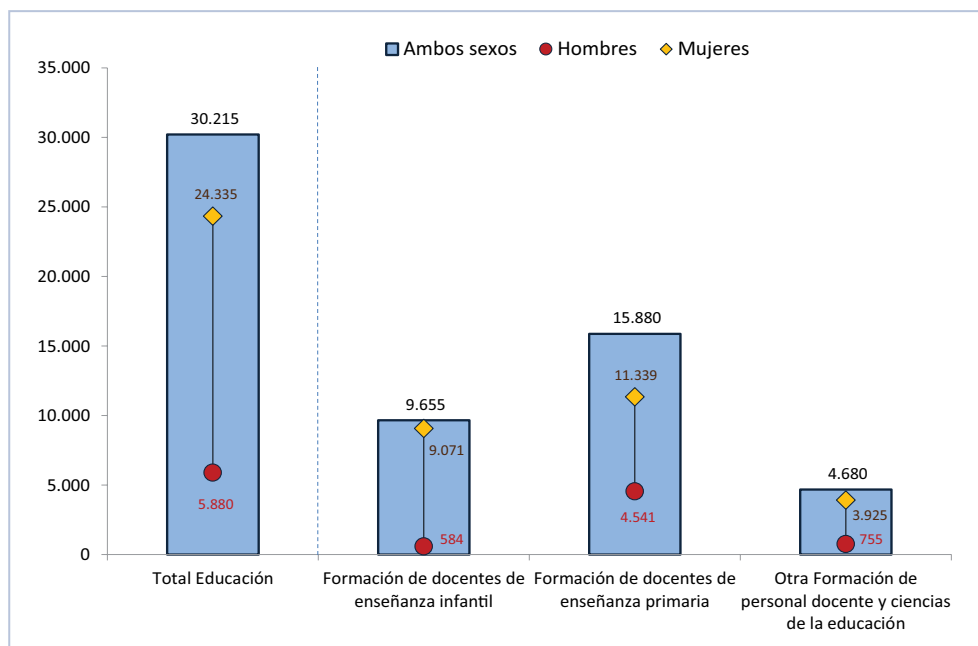
274. < BOE-A-2010-11426 >

275. < BOE A 2013 6281 >

276. < BOE A 2011 15628 >

A
B
C
D
E
F

Figura C2.1
Número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Curso 2018-2019

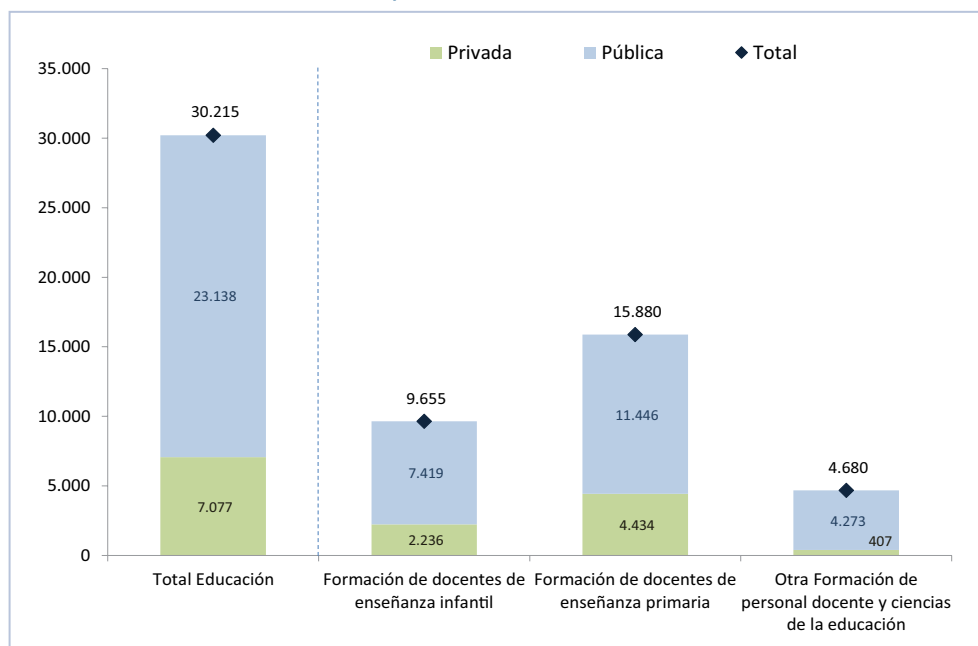


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c201.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

La **figura C2.2** completa esta información indicando el número de universitarios que recibieron su formación en centros públicos y privados. La mayor parte de los futuros docentes se formaron en universidades públicas y la diferencia se mantiene en proporciones similares en todas las especialidades. En total 23.138 estudiantes (76,6 %) se formaron en centros públicos y el 7.077 (23,4 %) en centros privados.

Figura C2.2
Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y titularidad de centro en España. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c202.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

En cuanto a la edad de las personas en formación, dato que se puede analizar a partir de la información que se muestra en la **figura C2.3**, cabría destacar que en todas las especialidades la mayoría de los estudiantes eran menores de 25 años (proporción mayor del 60 %), seguidos de los siguientes tramos de edad considerados: de 25 a 30, de 31 a 40 y de más de 40 años (cuyo total alcanzó el 4,2 %).

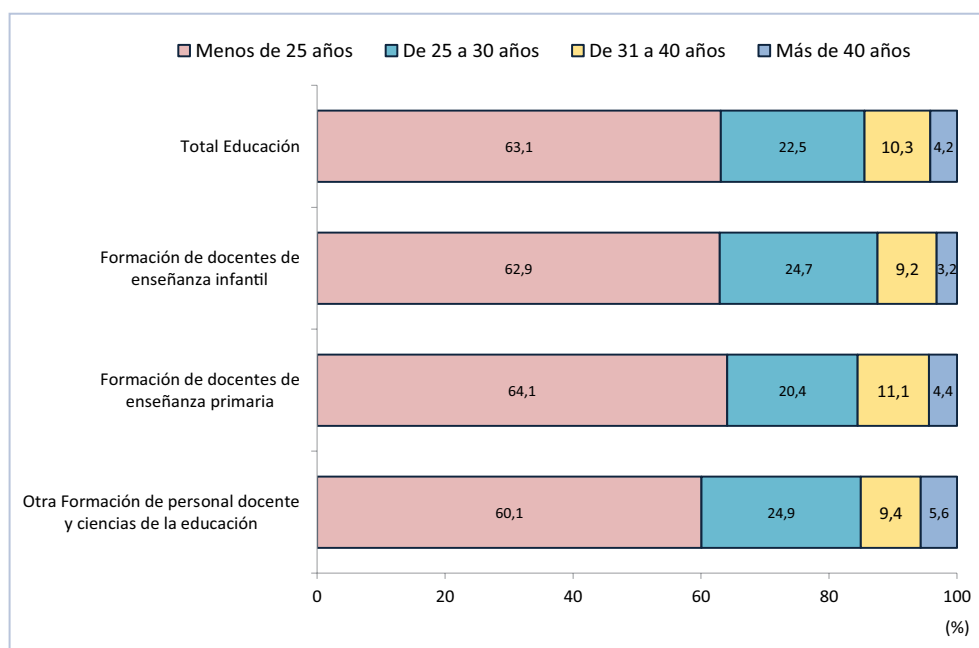
Por último, en la **figura C2.4** se expone la evolución del número de personas que se formaron desde el curso 2015-2016 hasta el curso 2018-2019. Aunque en el curso 2017-2018 se produjo un aumento del número total de titulados debido al incremento en el número de egresados en formación en Educación Primaria, la tendencia general en el periodo considerado fue a la baja al disminuir el número total de egresados de 33.555 en el curso 2015-2016 a 30.215 en el curso 2017-2018, lo que supuso una reducción del 10,0 % en el número de estudiantes que finalizaron enseñanzas universitarias de educación.

Comparación en el ámbito internacional sobre la formación inicial del profesorado

Los datos sobre el nivel mínimo de cualificación exigido y los años dedicados para poder ejercer la docencia en los centros educativos públicos de los diferentes países de la Unión Europea aparecen en sus normativas particulares. Los requisitos mínimos exigidos en la primera etapa de educación secundaria para el ejercicio de la función docente en centros públicos de los países de la Unión Europea varían entre el título de Grado (CINE 6) y el título de Máster (CINE 7).

También existen diferencias en cuanto al modelo de formación inicial establecido. En algunos países se sigue un modelo concurrente, en el que la formación recibida integra la capacitación profesional docente, mientras que en otros como España tienen establecido un modelo consecutivo, en el que los futuros docentes primero realizan unos estudios de Grado generales y posteriormente estudios de Postgrado necesarios para el ejercicio de la docencia. Los estudios de Postgrado incluyen formación pedagógica y didáctica y prácticas en los centros escolares. También para esta etapa educativa hay países que tienen regulado simultáneamente o de forma paralela los dos tipos de formación inicial, distinguiéndose uno de otro por el nivel educativo o por las características de las enseñanzas que impartirá el futuro docente.

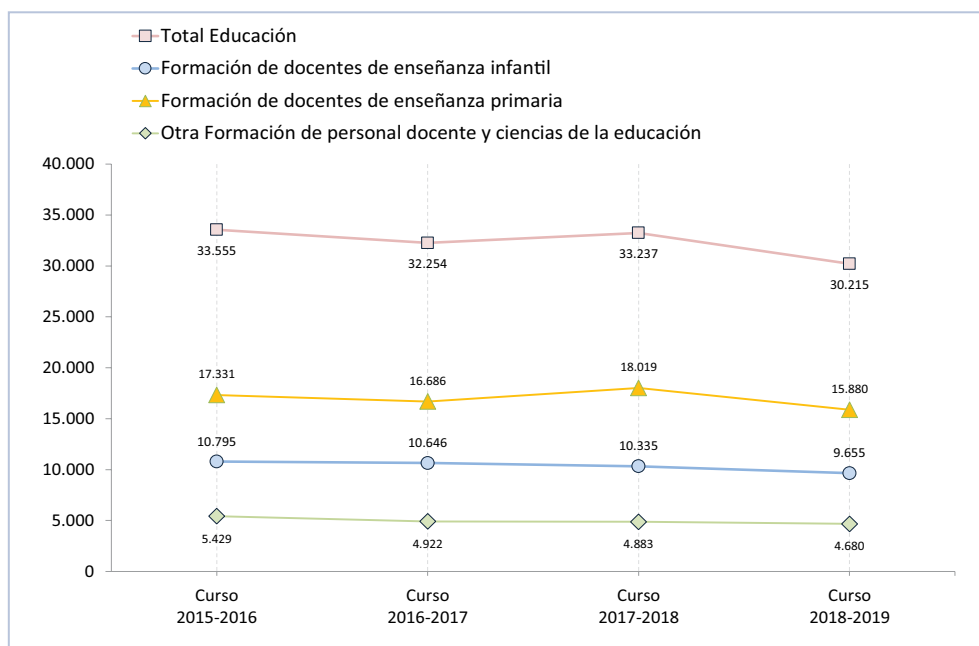
Figura C2.3
Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y tramos de edad en España. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c203.xlsx>>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

Figura C2.4
Evolución del número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España.
Cursos 2015-2016 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c204.xlsx>>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Integral de Información Universitaria.

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, como se puede apreciar en la misma figura, la titularidad del centro no incide apreciablemente en la proporción de mujeres en el profesorado.

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.

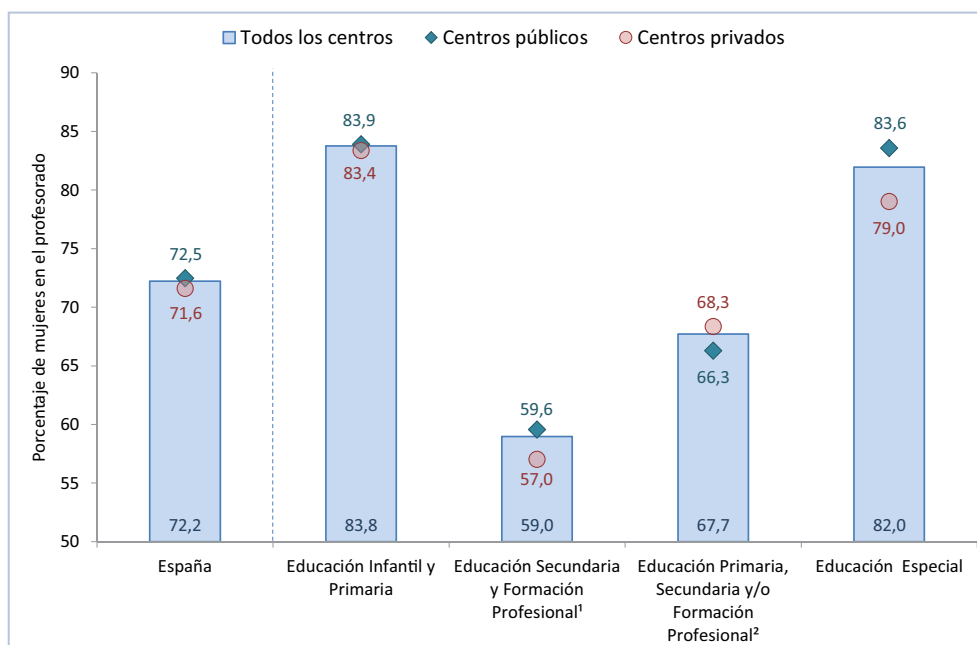
Para las enseñanzas de ESO, Bachillerato y FP, la Ciudad Autónoma de Melilla, con un 55,1 %, y Asturias, con un 63,4 %, presentan la mayor diferencia.

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, ver **figura C2.7**, 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 en 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.

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



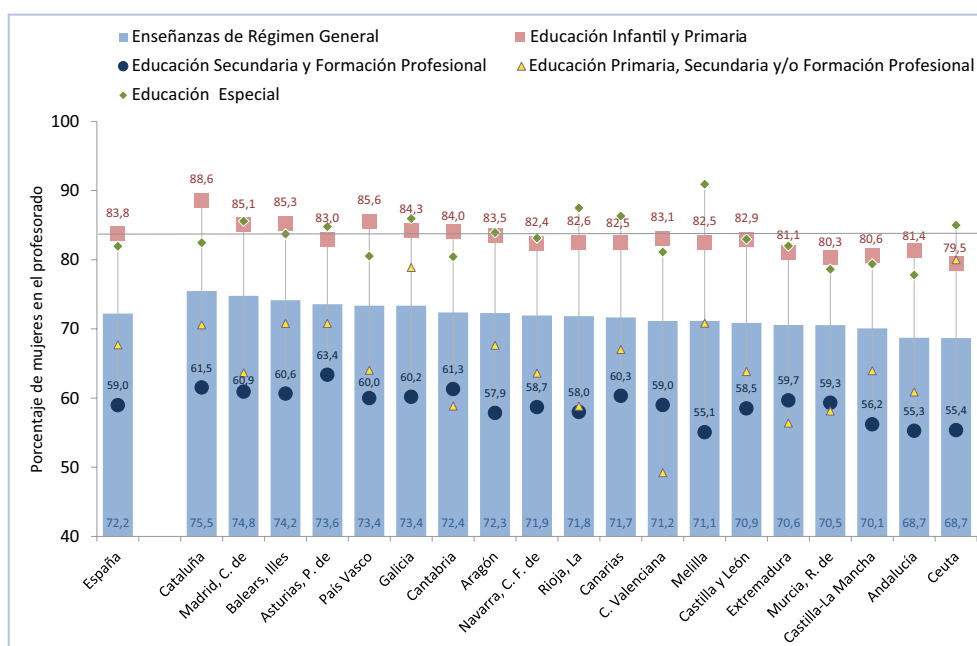
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c205.xlsx>>

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

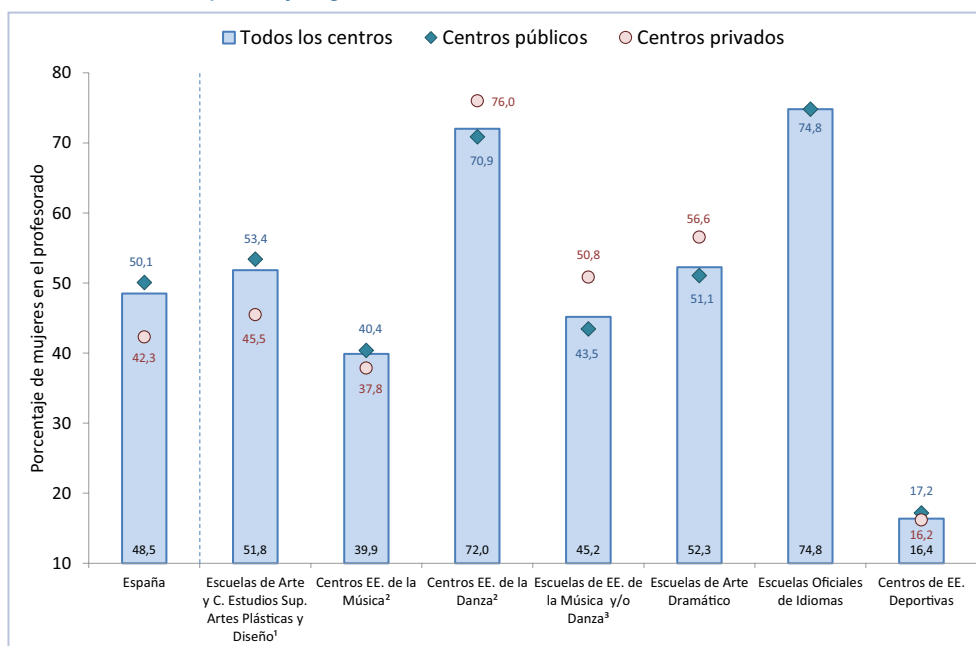


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c206.xlsx>>

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.

A
B
C
D
E
F

Figura C2.7
Enseñanzas de Régimen Especial 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/i20c207.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.

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 **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 %).

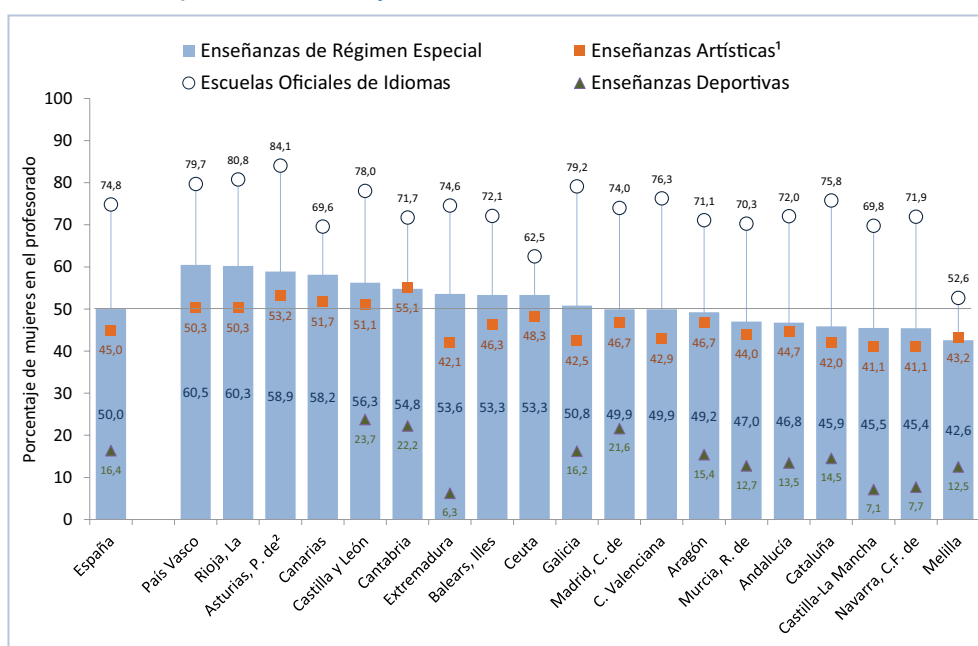
Hay que hacer mención especial a los bajos resultados de la presencia femenina en las Enseñanza Deportivas, tan solo 16,4 % en el total nacional, dándose el caso de que hay Comunidades Autónomas en las que, existiendo este tipo de enseñanzas, la presencia es nula (Asturias). No es el caso de Illes Balears,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

Aunque en España el grado de feminización de la profesión docente es alto, no alcanza los índices que se aprecian en el contexto europeo. La **figura C2.9** muestra la presencia relativa femenina en el profesorado para una serie de países de la Unión Europea, ordenados estos según el porcentaje de profesoras que imparten el nivel de secundaria superior. En ella se puede apreciar que en Educación Infantil (CINE 0) la presencia relativa de mujeres en todos los países de la Unión está por encima del 92,8 % que tiene España, a excepción de Países Bajos (87,9 %) y Francia (91,1 %).

En España, el 77,0 % del profesorado que impartió Educación Primaria (CINE 1) en 2018 fueron mujeres, cifra que sitúa nuestro país a 8,0 puntos por debajo de la media europea (85,0 %). En lo que se refiere al profesorado que impartió Educación Secundaria el porcentaje de mujeres, tanto en secundaria inferior (CINE 2) (60,4 %), como en secundaria superior (CINE 3) (55,5 %), situó a España en los últimos lugares de la clasificación de los países europeos por dicho parámetro.

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



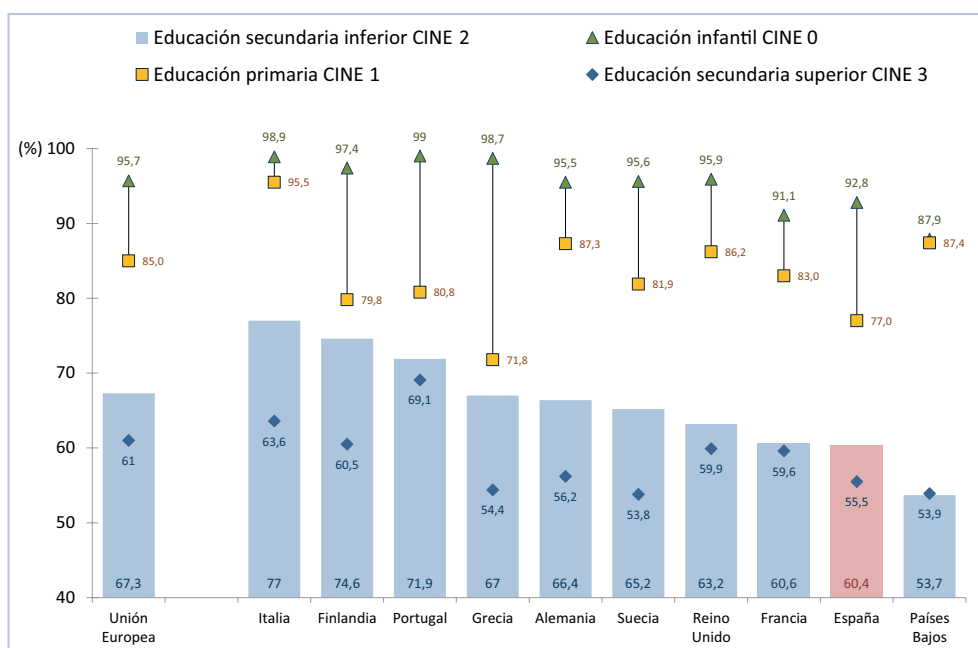
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c208.xlsx> >

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.

Figura C2.9

Presencia relativa de mujeres en el profesorado en los países de la Unión Europea, según el nivel de enseñanza que imparten. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c209.xlsx> >

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

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.

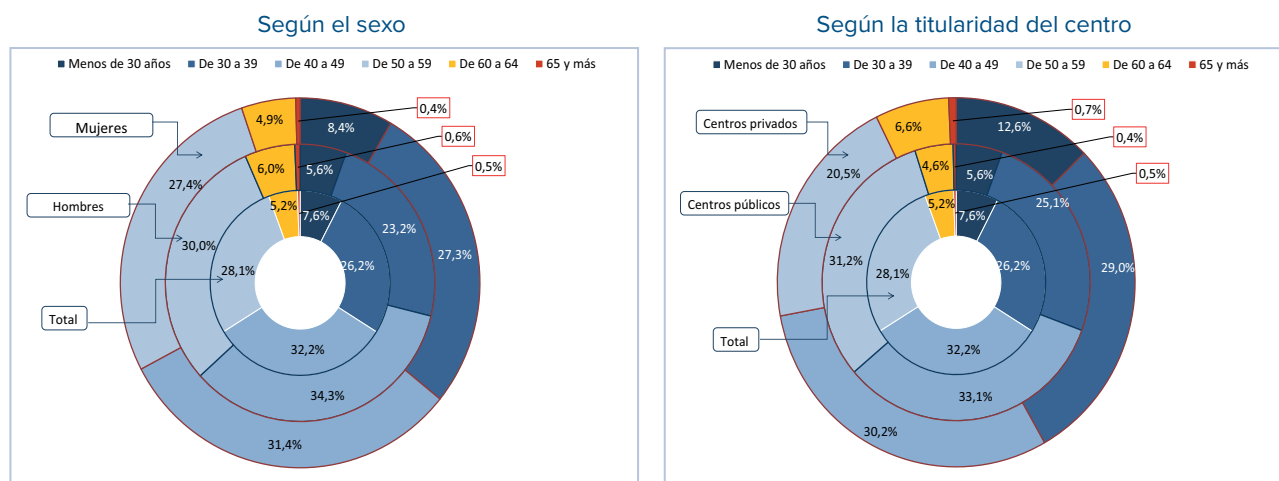
En el conjunto del territorio nacional, y atendiendo a los docentes que impartían Enseñanzas de Régimen General a lo largo del curso 2018-2019, el 7,6 % del profesorado tenía menos de 30 años, el 26,2 % del profesorado tenía edades comprendidas entre 30 y 40 años, el 32,2 % pertenecía al grupo de edad de 40 a 50 años y, finalmente, el 33,8 % tenía más de 50 años, como se observa en la **figura C2.10**. Este último dato advierte de que en la próxima década se tendrá que producir una renovación sustantiva en el cuerpo docente.

Esta misma **figura C2.10** muestra también la distribución, por tramos de edad, del profesorado de Enseñanzas de Régimen General que presta sus servicios en el contexto nacional, desagregados por sexo y por titularidad del centro. En ella se observa que la situación con respecto a la edad es similar, tanto si se tiene en cuenta la titularidad de centro, como el sexo del profesorado.

En el caso de los hombres, la población correspondiente a los dos tramos de menor edad –menos de 40 años– es inferior en 7,1 puntos porcentuales a la de las profesoras (28,8 % de los profesores son menores de 40 años, frente al 35,7 % de ellas). En el extremo opuesto, el 36,6 % de los profesores tienen 50 años o más, mientras que en el caso de las profesoras el porcentaje de mayores de 50 años es del 32,7 %. Esta situación es análoga a la que se presenta entre el profesorado de los centros públicos y privados.

Figura C2.10

Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c210.xlsx> >

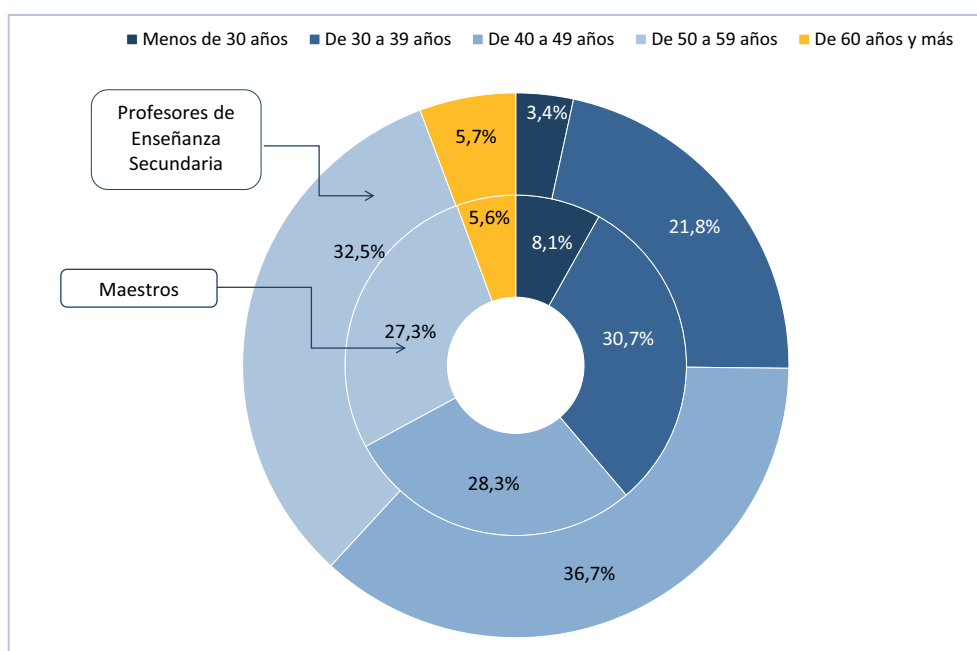
Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Si contrastamos las cifras entre el profesorado de los centros públicos y los privados, el de los privados es más joven que el de los públicos. El 30,6 % de los profesores de centros públicos tienen menos de 40 años, frente al 41,6 % de los profesores de los centros privados. Por otro lado, el 36,2 % del profesorado de centros públicos tiene 50 años o más, mientras que en el caso de los centros privados el porcentaje del profesorado que es mayor de 50 años es el 27,8 %.

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.

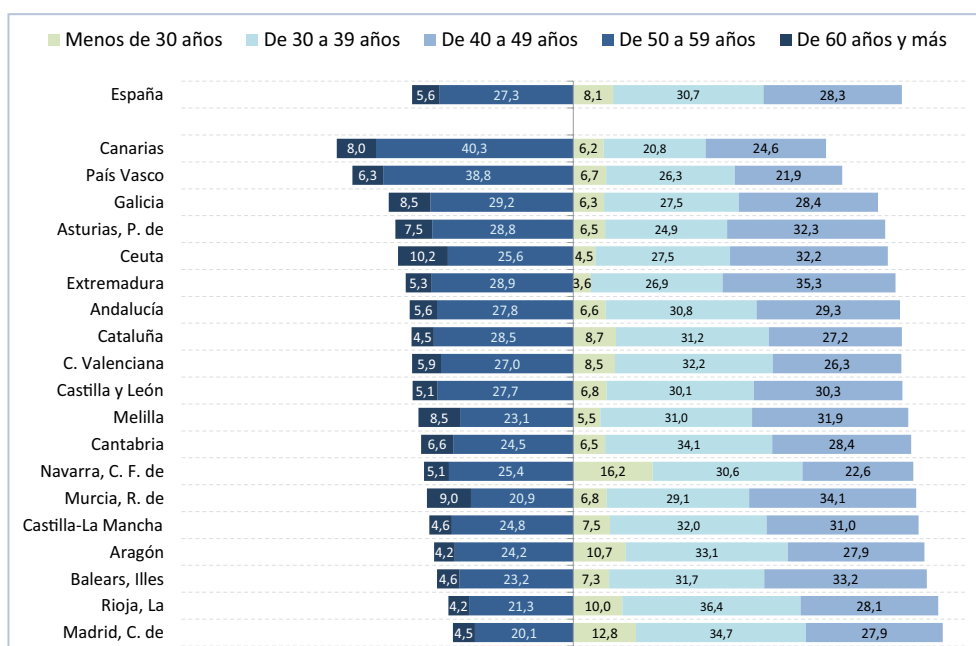
Al realizar el análisis del promedio de las edades de los maestros y maestras de las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, en la **figura C2.12**, se observan diferencias notables. En el conjunto del Estado, el grupo más joven, con menos de 30 años, supone el 8,1 % del total. Con un porcentaje superior a la media nacional se sitúan Navarra (16,2 %), la Comunidad de Madrid (12,8 %), Aragón (10,7 %), La Rioja (10,0 %), Cataluña (8,7 %) y Comunitat Valenciana (8,5 %). Con porcentajes muy inferiores a la media se sitúan Extremadura (3,6 %), Ceuta (4,5 %), Melilla (5,5 %) y Canarias (6,2 %). En el otro extremo los docentes con 60 años o más suponen el 5,6 % en el contexto nacional, con importantes diferencias también según los territorios. Con un porcentaje muy superior a la media en el tramo con más edad se sitúa Ceuta (10,2 %), Murcia (9,0 %) y Melilla y Galicia ambas (8,5 %). Por debajo de esa media, con los valores más destacados, se sitúan La Rioja y Aragón (4,2 %), y Cataluña y Comunidad de Madrid (4,5 %).

En lo que respecta a la distribución porcentual por edades del profesorado de enseñanza secundaria, el grupo con menos de 30 años supone el 3,4 % del total. Con un porcentaje superior a la media nacional de docentes de secundaria jóvenes, en uno o más puntos, se sitúan Navarra (6,9 %), la Comunidad de Madrid (5,3 %), País Vasco (5,1 %), Illes Balears y La Rioja (4,5 %). Con porcentajes inferiores a la media, en un punto o más, se sitúan Galicia (1,9 %), Extremadura (2,1 %), Asturias (2,2 %) y Murcia (2,3 %). En el otro extremo de edad, el profesorado de enseñanza secundaria con 60 años o más supone el 5,7 % en todo el ámbito nacional, con importantes diferencias también según los territorios. Con un porcentaje muy superior a la media en el tramo del profesorado con más edad, se sitúan la Ciudad Autónoma de Ceuta (11,3 %) y Asturias (9,1 %), en el extremo opuesto están Canarias (3,1 %) y Castilla-La Mancha (3,6 %). (Ver **figura C2.13**).

Por otra parte, en el contexto internacional las edades del profesorado español de enseñanza primaria (CINE 1) no se alejan significativamente de la media de la Unión Europea, como se refleja en la **figura C2.14**. El profesorado más joven, con menos de 30 años, era en España en 2018 el 8,2 %, frente al 11,5 % de la media de la Unión Europea, destacando países como el Reino Unido con un 29,2 %.

Cuando se considera el grupo más maduro, con 50 años o más, el porcentaje en España es del 33,2 %, ligeramente por debajo de la media de la Unión Europea (33,4 %), siendo Italia el país que registra el porcentaje más elevado de profesorado mayor de 50 años con un 57,8 %.

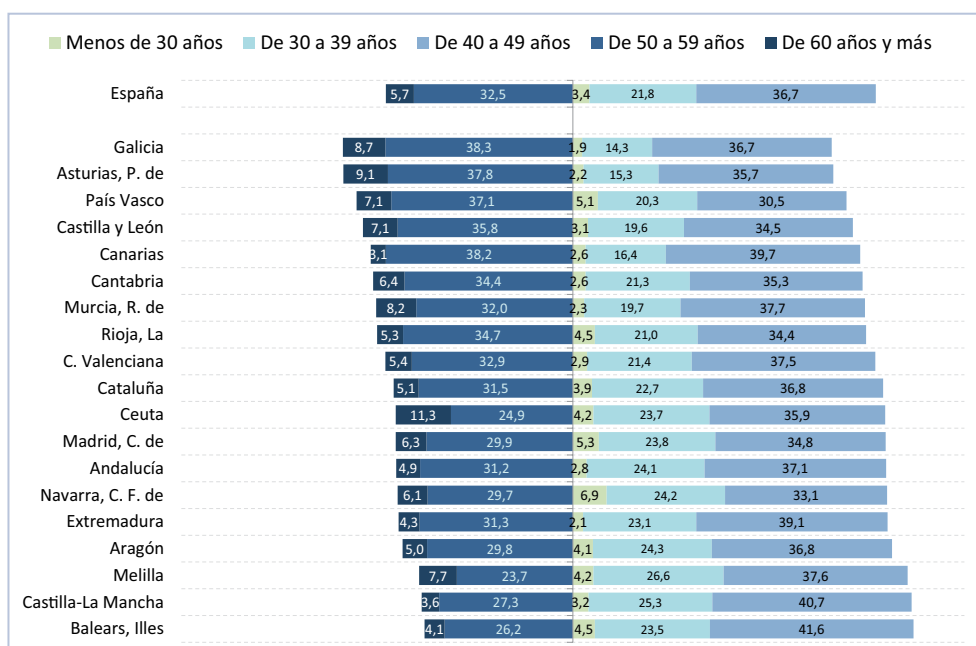
Figura C2.12
Distribución porcentual de maestros según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c212.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.

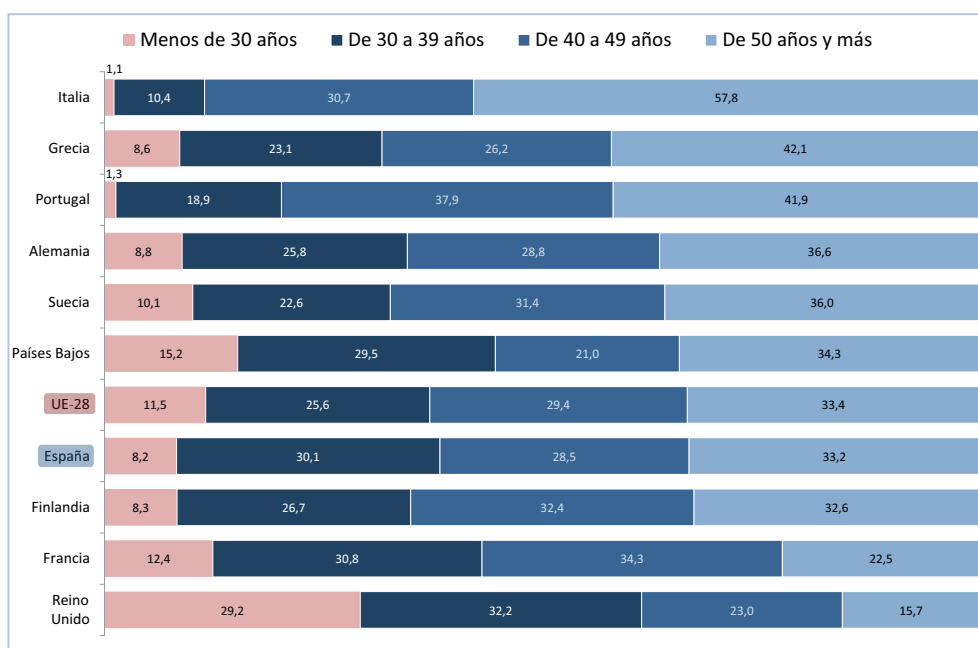
Figura C2.13
Distribución porcentual del profesorado de Educación Secundaria según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c213.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.

Figura C2.14
Distribución porcentual del profesorado de educación primaria (CINE 1) por tramos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c214.xlsx> >

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

En lo que concierne a los grupos de edad del profesorado de enseñanza secundaria (CINE 2-3) de los países de la Unión Europea, como vemos en la **figura C2.15** el comportamiento en el año 2018 fue prácticamente el mismo que el descrito para Educación Primaria. En ese nivel educativo en España solo un 3,7 % del profesorado contaba con menos de 30 años, por debajo de la media de la Unión Europea (7,8 %) y frente al Reino Unido con un 19,2 %. En relación al porcentaje de profesorado con 50 años o más, España, con el 38,2 % de su profesorado de enseñanza secundaria con más de 50 años de edad, se sitúa ligeramente por debajo de la media de la Unión Europea (39,5 %), y lejos de países como Italia con el 59,6 %.

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.

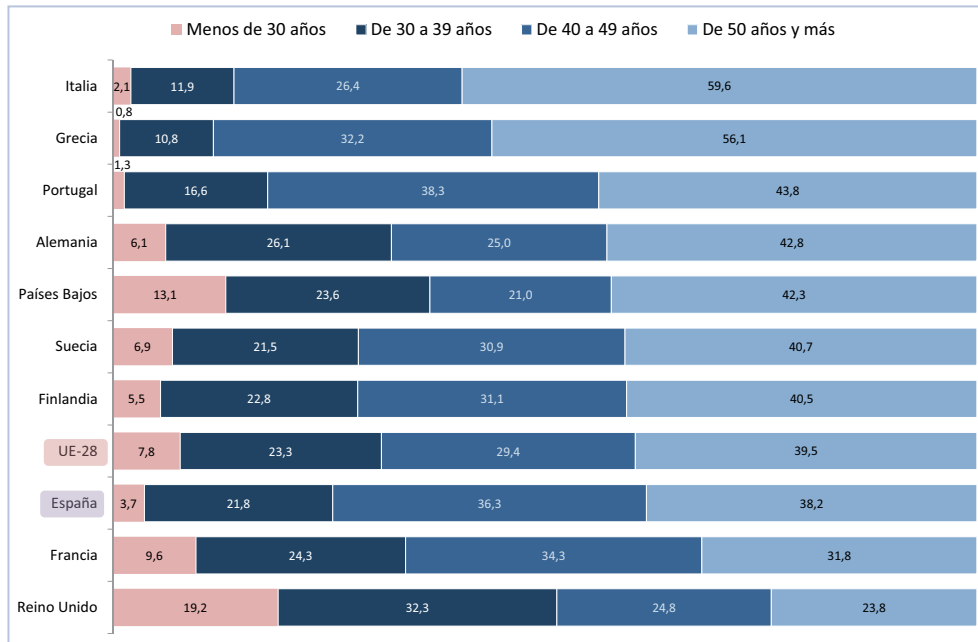
En cuanto al régimen de enseñanza, es el profesorado de las Enseñanzas de Régimen General el que tiene un mayor peso en el conjunto (93,2 %), muy por encima del correspondiente a las Enseñanzas de Régimen Especial (5,4 %) o a la Educación para Personas Adultas (1,4 %).

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 %.

Si analizamos por sectores, en el sector público hubo 14.535 personas más, un 2,7 % de incremento, mientras que en el sector privado el aumento fue de 2.949 docentes, un 1,4 %.

A
B
C
D
E
F

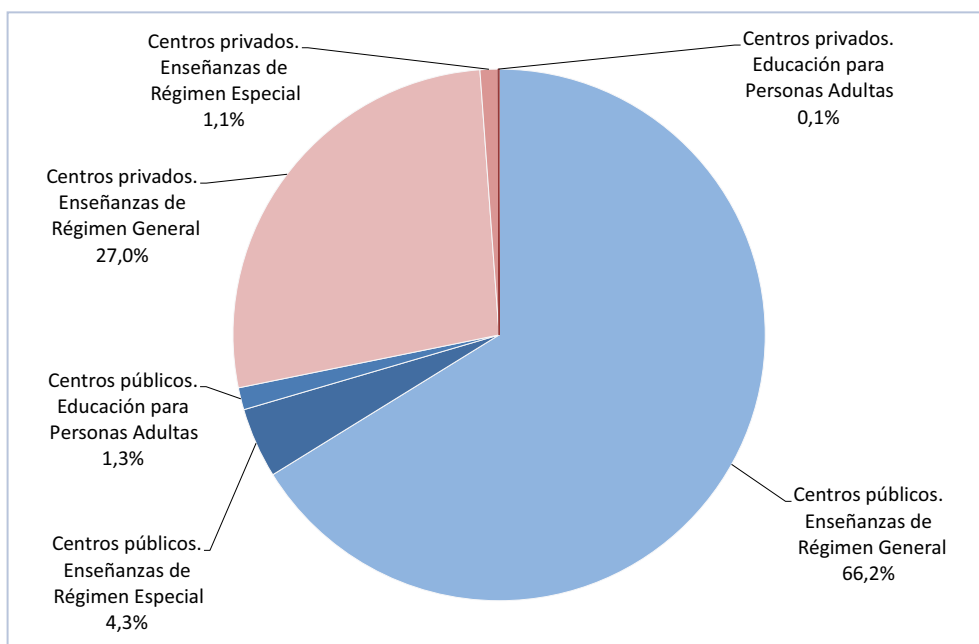
Figura C2.15
Distribución porcentual del profesorado de educación secundaria (CINE 2-3) por tramos de edad, en los países de la Unión Europea. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c215.xlsx> >

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

Figura C2.16
Distribución del profesorado por enseñanza que imparten y titularidad del centro. Ámbito nacional. Curso 2018-2019



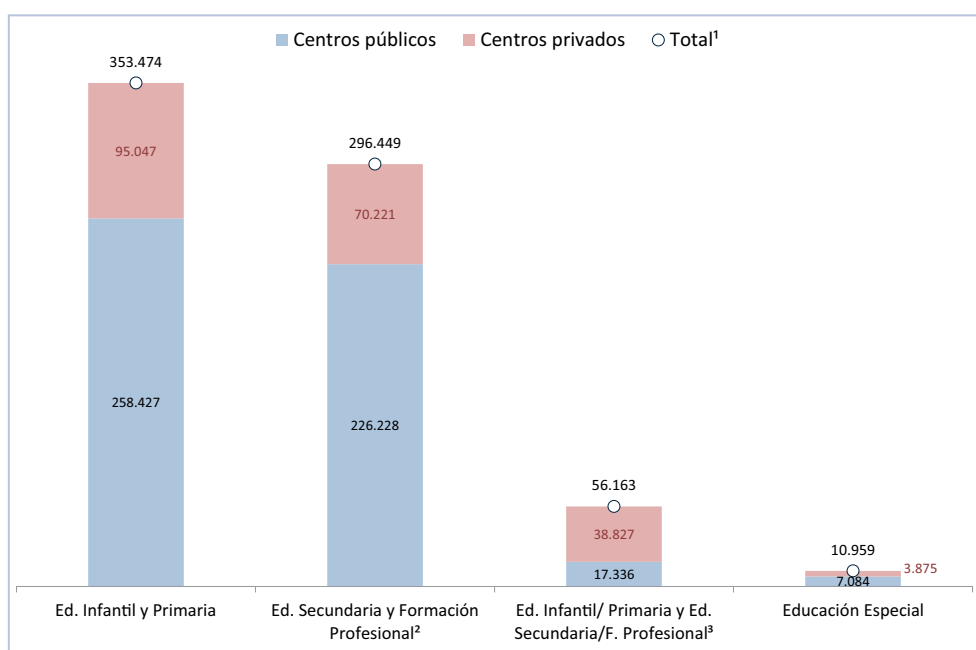
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c216.xlsx> >

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. En la **figura C2.17** vemos su distribución en función de las correspondientes enseñanzas, observando que 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.

Figura C2.17
Profesorado de Régimen General en España, por tipo de enseñanza que imparte y titularidad del centro.
Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c217.xls>>

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

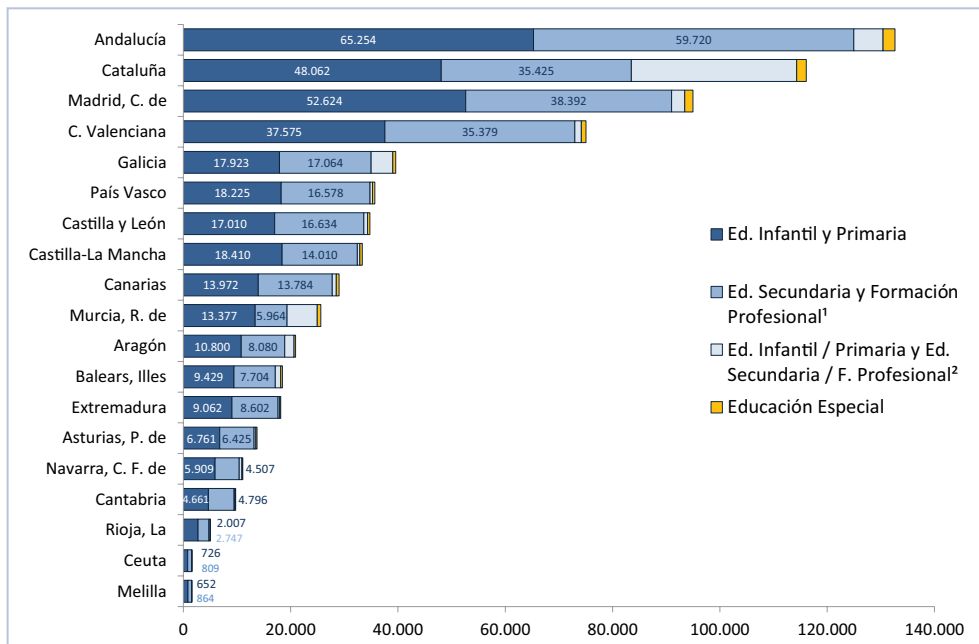
1. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte Bachillerato y no se contabiliza el profesorado que, en algún caso, imparte exclusivamente Enseñanzas de Régimen Especial o específicas de educación de adultos dentro de los propios centros Régimen General.
2. También incluye el profesorado que imparte Otros programas formativos en actuaciones fuera de centros docentes.
3. 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.

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.

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

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



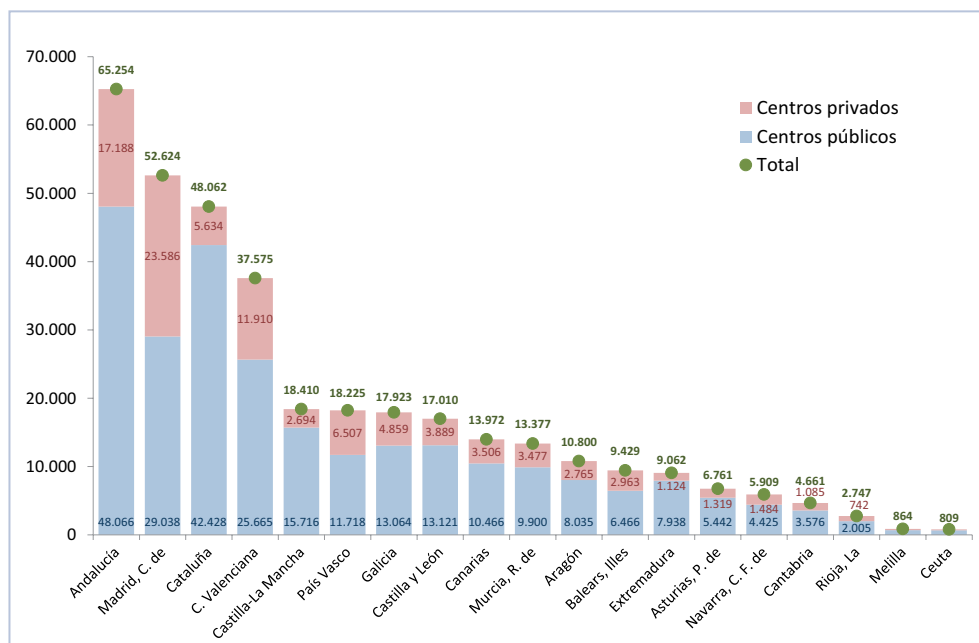
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c218.xlsx> >

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.

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

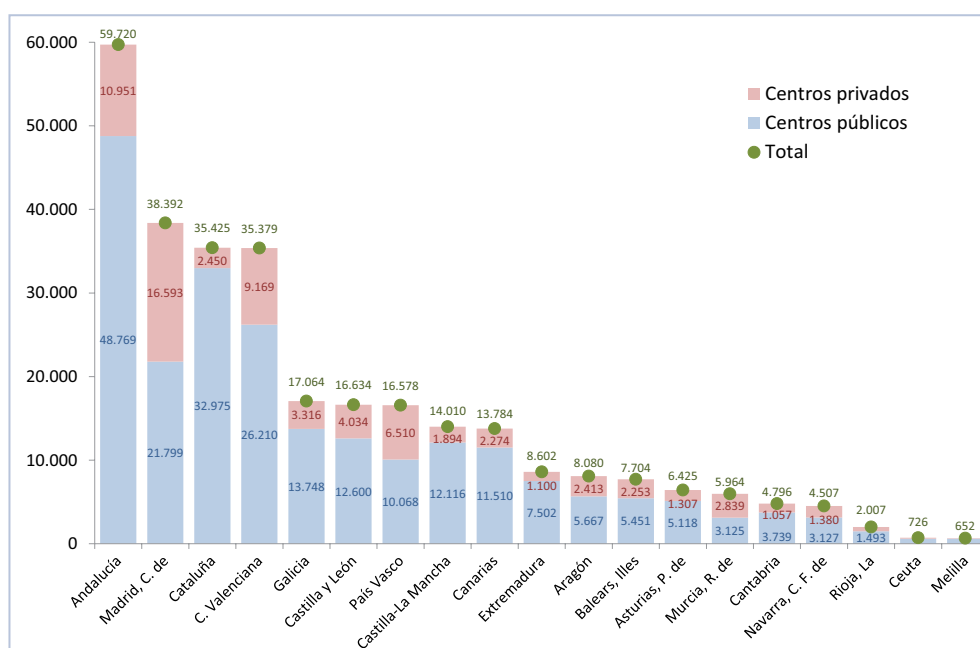


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c219.xlsx> >

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.

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.

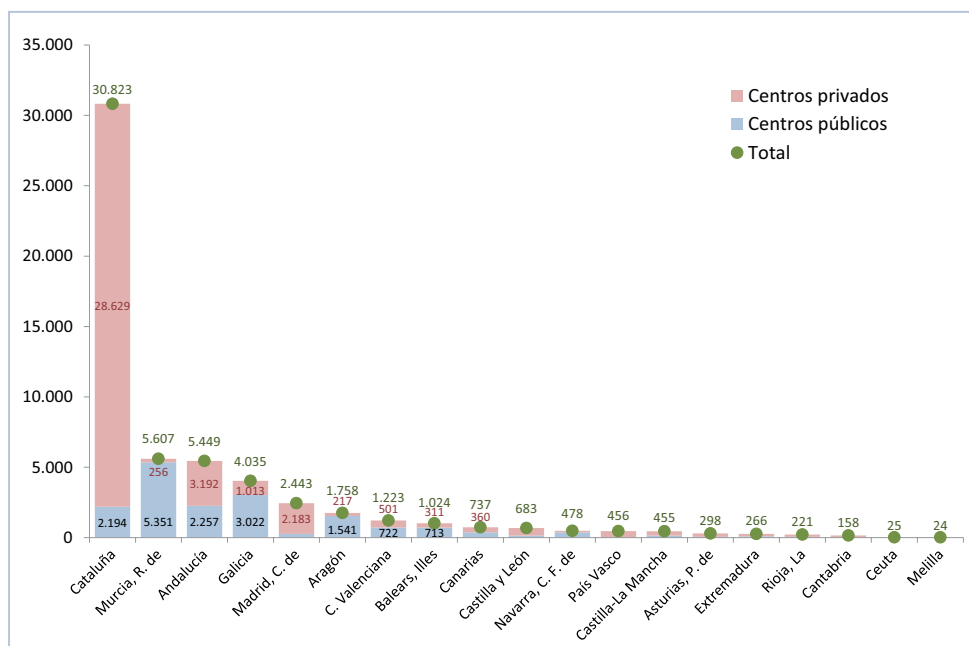
En la **figura C2.21** se presenta el número de docentes que impartieron enseñanza en dos o más niveles educativos con relación al total del profesorado de cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Aunque lo más frecuente es que el profesorado realice su trabajo en un solo nivel educativo (CINE 0, CINE 1 o CINE 2), en el curso 2018-2019 fueron 56.163 docentes los que impartían enseñanzas en más de un nivel en los centros educativos del territorio nacional. En términos relativos, el 7,8 % del profesorado que impartía Enseñanzas de Régimen General lo hacía al mismo tiempo en niveles de Educación Infantil/Primaria y Educación Secundaria/Formación Profesional.

Los territorios que presentan un mayor porcentaje de profesorado impartiendo enseñanzas en los niveles CINE 1 y CINE 2 al mismo tiempo son: Cataluña con 30.823 (26,5 % del total de su profesorado), la Región de Murcia 5.607 (21,9 %) y Galicia 4.035 (10,2 %); ninguna de las demás alcanza el 10,0 %.

La atención al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo requiere un profesorado también especializado. En el curso 2018-2019 fueron 10.959 los docentes que trabajaron en centros específicos de Educación Especial y en aulas de Educación Especial en centros ordinarios –cifra que representa el 1,5 % del total del profesorado que imparte Enseñanzas de Régimen General–; de ellos, 7.084 (64,6 %) lo hicieron en centros públicos y 3.875 (35,4 %) en centros de titularidad privada.

A
B
C
D
E
F

Figura C2.21
Profesorado de Régimen General que imparte enseñanza en dos o más niveles educativos, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c221.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.

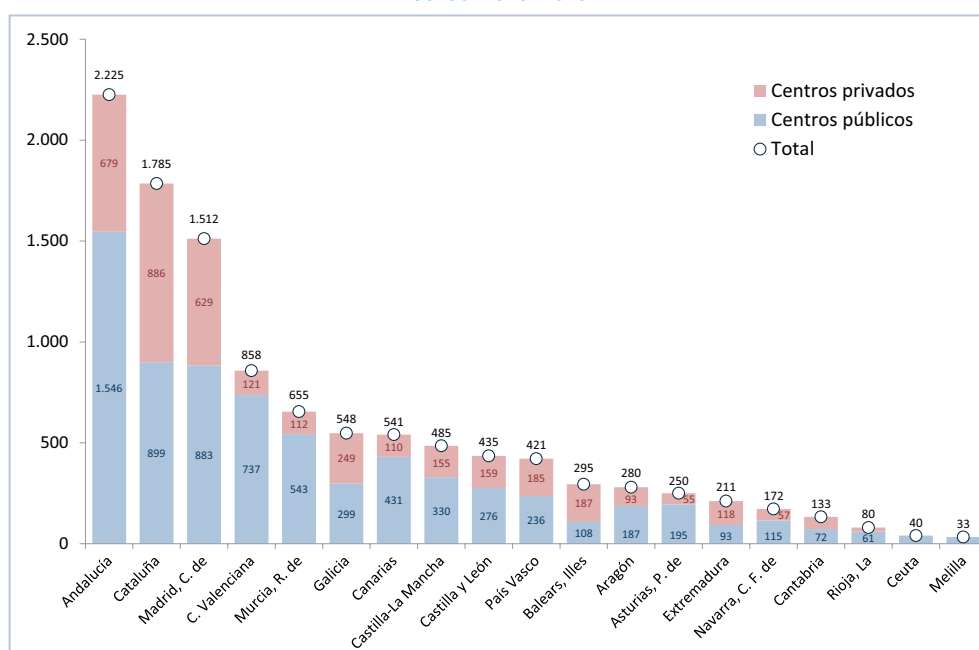
En la **figura C2.22** se muestra, según la titularidad del centro, el número de docentes que impartieron Educación Especial en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. En términos relativos la Región de Murcia con un 2,6 % y las Ciudades Autónomas de Ceuta con un 2,5 % y de Melilla con un 2,1 % son los territorios que presentan un mayor porcentaje de profesorado impartiendo Educación Especial.

En relación con la evolución del número de docentes experimentada a lo largo del periodo comprendido entre los cursos 2009-2010 y 2018-2019, cabe señalar que se ha producido un crecimiento de 43.540 profesionales en la década, lo que supone un aumento relativo del 6,5 %. Por tipo de centro, han aumentado 17.746 docentes en los centros públicos y 25.794 docentes en los centros privados, lo que representa un incremento relativo del 3,6 % y del 14,2 %, respectivamente.

El análisis de los datos de la **figura C2.23** muestra una tendencia creciente e ininterrumpida en el número de profesores en la enseñanza privada durante el periodo estudiado, no así en el profesorado de la pública, que mantuvo esta tendencia creciente hasta el curso 2011-2012, para luego caer con fuerza en el curso 2012-2013 e iniciar una recuperación más pronunciada en los cursos actuales.

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 C2.22
Profesorado que imparte Educación Especial, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

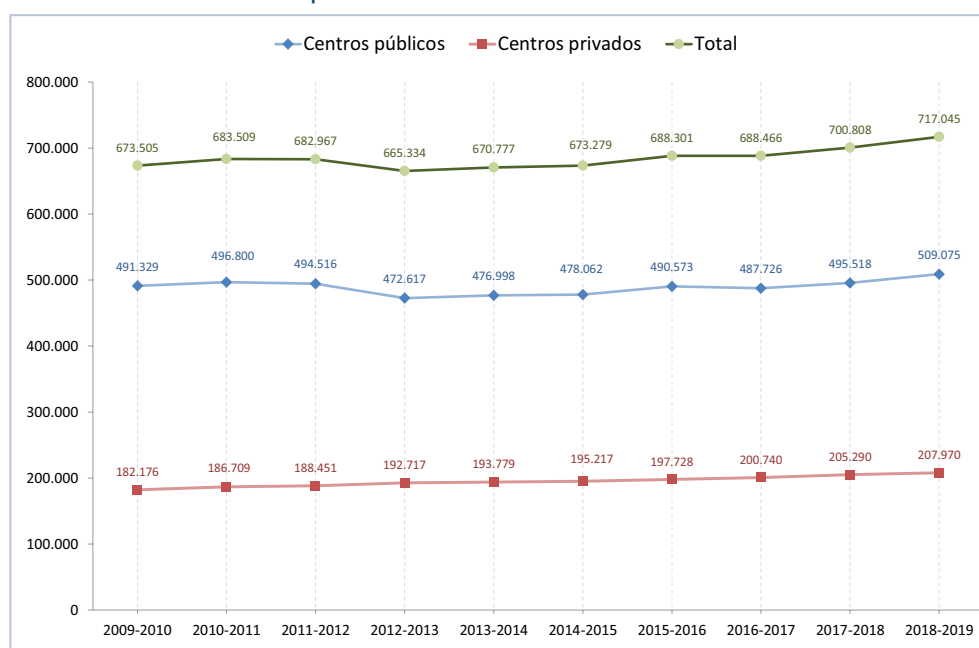


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c222.xlsx>>

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 C2.23
Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019

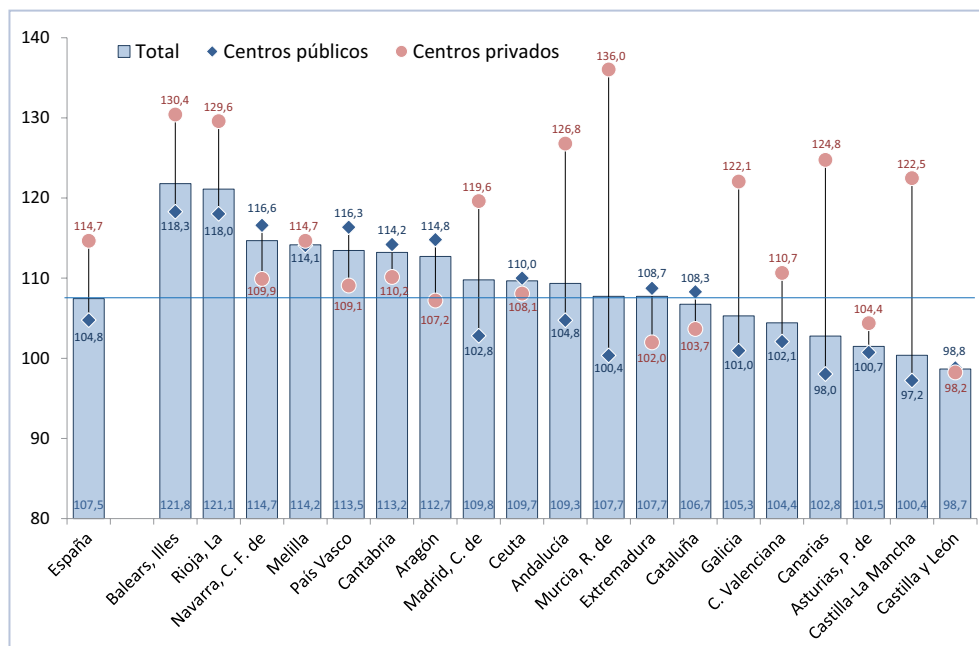


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c223.xlsx>>

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 C2.24
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)

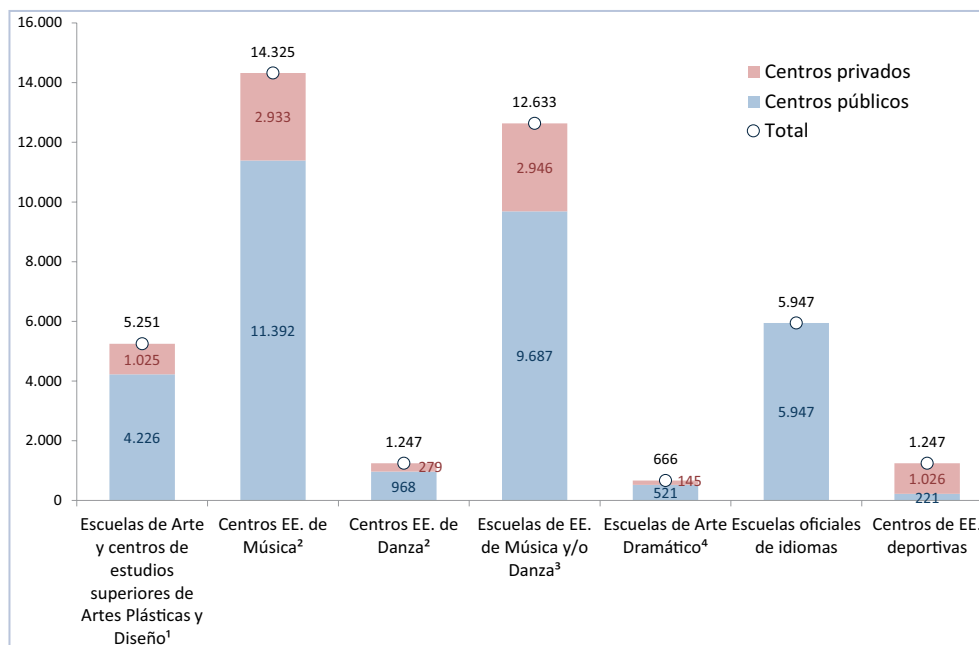


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c224.xlsx> >

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.

Figura C2.25
Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial en España según el tipo de enseñanza y la titularidad del centro. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c225.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 Enseñanzas de Régimen Especial

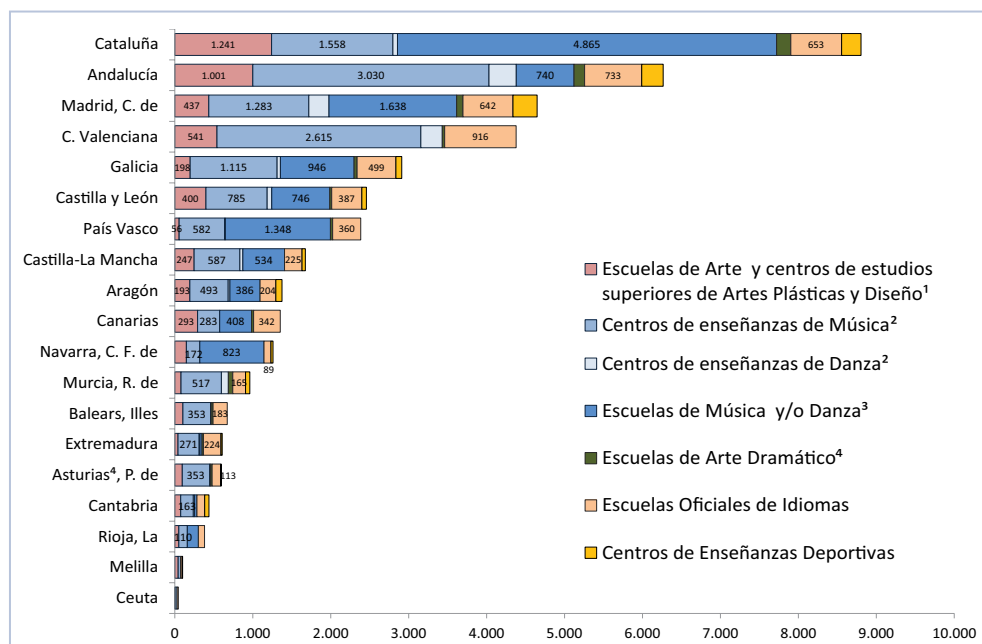
Las Enseñanzas de Régimen Especial incluyen las distintas especialidades de Enseñanzas Artísticas (Artes Plásticas y Diseño, Música, Danza y Arte Dramático), las Enseñanzas de Idiomas y las Enseñanzas Deportivas. Durante el curso 2018-2019 en el conjunto de estas enseñanzas impartieron docencia 41.316 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 %).

Por otra parte, como se puede observar en la **figura C2.25**, la distribución global del profesorado en función de la titularidad del centro arroja las siguientes cifras: el 79,8 % impartió docencia en centros públicos (32.962 docentes) y el 20,2 % en centros privados (8.354 docentes). Además, mientras que el profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas (100 %) y el que imparte Enseñanzas Artísticas (78,5 %) trabaja mayoritariamente en centros públicos, la situación se invierte con el profesorado que imparte Enseñanzas Deportivas, a favor de los que trabajan en centros privados (82,3 %).

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.

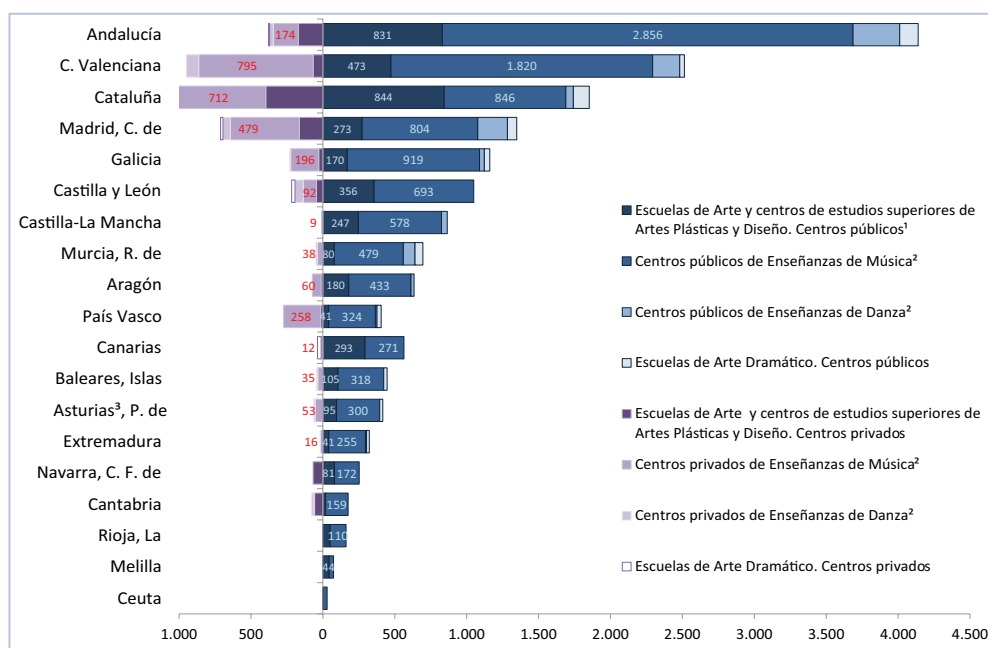
3. Escuelas que imparten enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, reguladas por las Administraciones Educativas.

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.

En la **figura C2.27** se centra la atención únicamente en el profesorado de Enseñanzas Artísticas regladas y se presenta su distribución por Comunidades y Ciudades Autónomas, según el tipo de enseñanzas y la titularidad del centro. En el curso 2018-2019 alcanzó la cifra de 21.489 docentes. Esta cifra incluye al profesorado que impartía el Bachillerato de Artes. El porcentaje del profesorado de Enseñanzas Artísticas en centros públicos es del 79,6 % (17.107 docentes), frente al 20,4 % (4.382 docentes) que impartían esta docencia en centros privados. El número más elevado de profesores y profesoras que impartían este tipo de enseñanzas prestaba sus servicios en Andalucía (4.517 docentes), la Comunitat Valenciana (3.463 docentes), Cataluña (3.038 docentes) y la Comunidad de Madrid (2.059 docentes).

Figura C2.27
Profesorado de Enseñanzas Artísticas regladas según el tipo y la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c227.xlsx> >

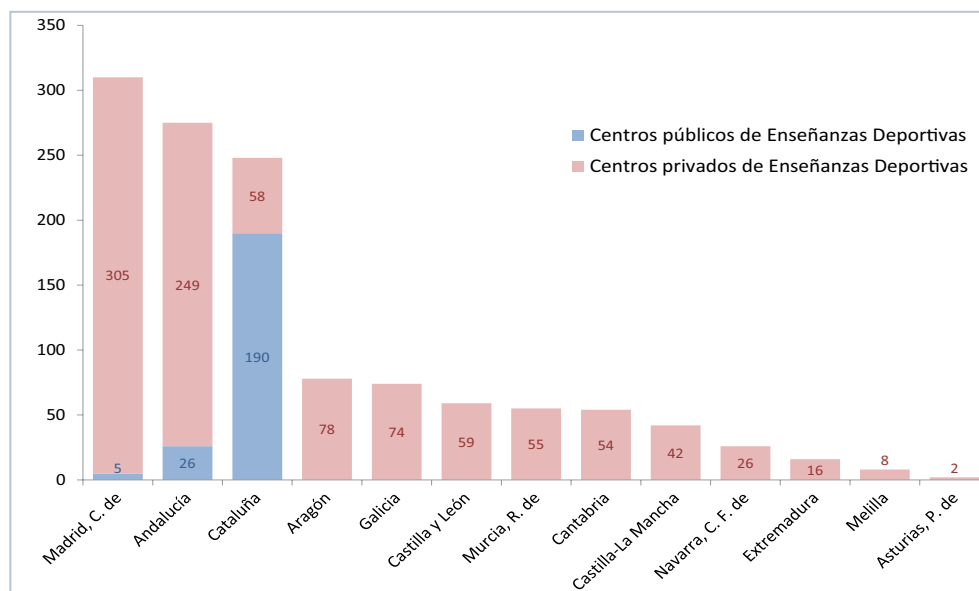
1. Se incluye el profesorado de Escuelas de Arte que imparte exclusivamente Bachillerato de Artes.
2. No se incluye el profesorado de los IES que imparten Música o Danza.
3. En el Principado de Asturias hay un centro público que imparte Arte Dramático y Danza y su profesorado está incluido en las Escuelas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

En cuanto al profesorado de Enseñanzas Deportivas, como puede comprobarse en la **figura C2.28**, este no está presente en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas (carecen de él: Illes Balears, País Vasco, Comunitat Valenciana, La Rioja, la Ciudad Autónoma de Ceuta y Canarias) por no existir oferta de las correspondientes enseñanzas. Por otra parte, atendiendo a la titularidad del centro, en el curso 2018-2019, de los 1.247 docentes de Enseñanzas Deportivas, 221 trabajaban en centros públicos (17,7 %), y 1.026 en centros privados (82,3 %). Destacan la Comunidad Madrid con 310 profesores (5 en públicos y 305 en centros privados), Andalucía con 275 (26 en públicos y 249 en privados) y Cataluña con 248 (190 en públicos y 58 en privados).

Haciendo un análisis sobre la evolución en el periodo comprendido entre el curso 2009-2010 y el curso 2018-2019, en relación con el profesorado del conjunto de las Enseñanzas de Régimen Especial, se constata en la **figura C2.29** que ha habido un aumento global de 5.666 docentes, de ellos 2.800 en centros públicos y 2.866 en centros privados. En cifras relativas, el aumento de profesores de Enseñanzas de Régimen Especial en dicho periodo fue del 15,9 % en el conjunto de los centros, el 9,3 % en centros públicos y el 52,2 % en centros privados, confirmando la tendencia iniciada en el curso 2012-2013 de un aumento progresivo de docentes en el sector privado, mientras que en el sector público el aumento es bastante menor, en términos generales.

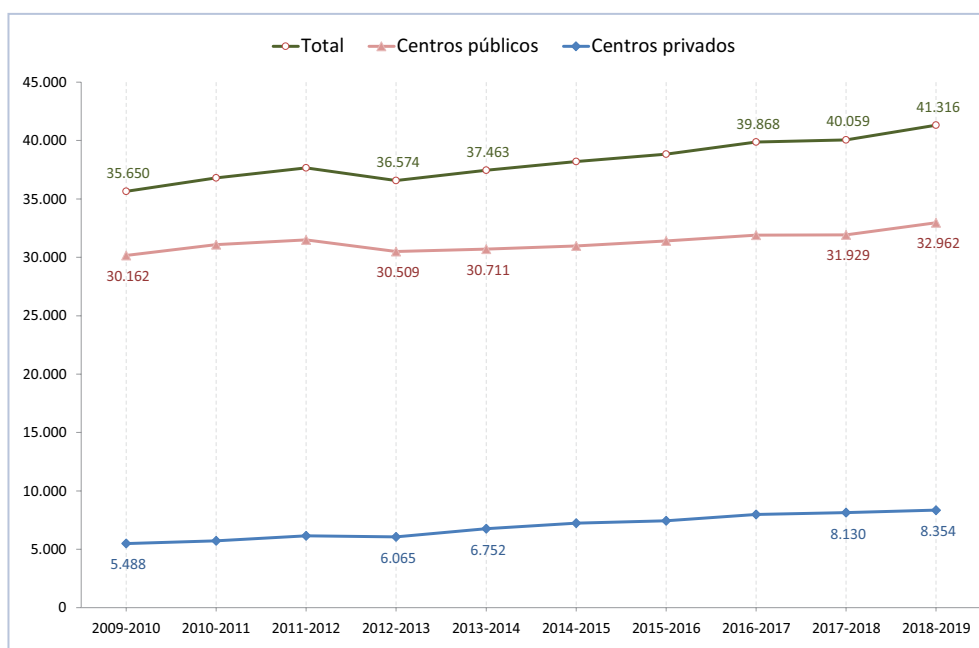
Figura C2.28
Profesorado de Enseñanzas Deportivas según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c228.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.

Figura C2.29
Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España según la titularidad del centro. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c229.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.



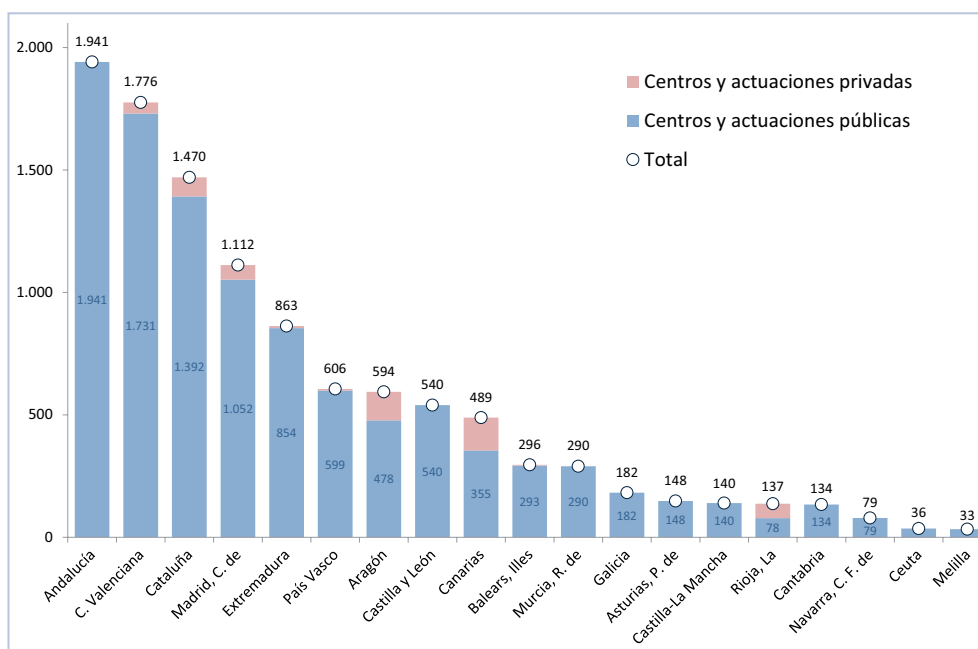
Profesorado en centros que imparten Educación para Personas Adultas

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.

En la **figura C2.30** se detalla la distribución por la titularidad –pública o privada– de los centros y las actuaciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Andalucía, la Comunitat Valenciana, Cataluña y la Comunidad de Madrid son las que cuentan con un número más elevado de efectivos en esta modalidad de enseñanza.

En lo concerniente a la evolución de este profesorado, entre los cursos de 2009-2010 y 2018-2019, se ha producido una variación neta de -2.029 docentes (1.330 docentes menos en centros públicos y 699 en centros privados). En la **figura C2.31** se puede apreciar en el curso 2018-2019 un incremento de un 1,4 % en el profesorado de este tipo de enseñanzas con respecto al curso anterior, (0,6 % en la enseñanza pública y 21,1 % en la privada).

Figura C2.30
Profesorado que imparte Educación para Personas Adultas, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c230.xlsx> >

Nota: Incluye al profesorado funcionario, contratado y otro profesorado (voluntario), que imparte enseñanza exclusivamente en centros específicos de adultos y en actuaciones de adultos.

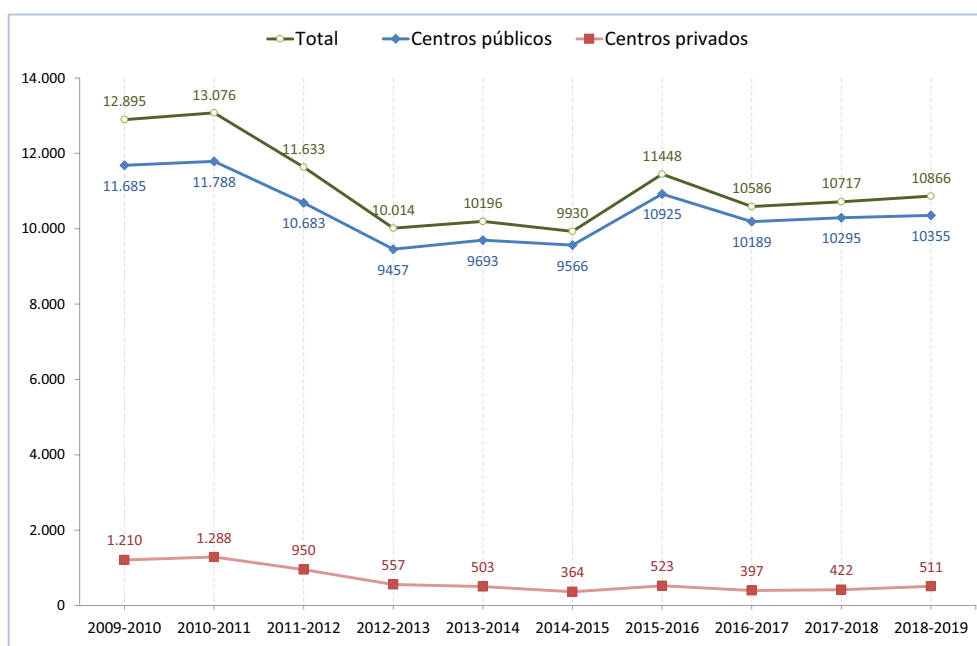
Fuente: Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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

La dirección escolar

De acuerdo con las previsiones de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) los órganos de gobierno de los centros públicos pueden ser unipersonales y colegiados. Son órganos unipersonales el director, el jefe de estudios y el secretario. Son órganos colegiados el consejo escolar del centro y el claustro de profesores y los órganos de coordinación docente, entre los que se encuentran los departamentos didácticos.

Figura C2.31
Evolución del número de docentes que imparten Educación para Personas Adultas en España según la titularidad del centro. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c231.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 LOE contempla a la función directiva como uno de los factores a los que los poderes públicos deben prestar una atención prioritaria, dada su directa conexión con la calidad de la enseñanza.

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.

La reforma de la LOE, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), potenció las funciones del director de los centros, y robusteció el conjunto de su ámbito competencial. Así, atribuyó al director la representación del centro, la dirección y coordinación de sus actividades y la dirección pedagógica, la jefatura de todo el personal, la imposición de medidas disciplinarias, el impulso y colaboración en la evaluaciones internas y externas, realización de contratos de obras, servicios y suministros, según determinen las Administraciones educativas, la aprobación de los proyectos y normas internas del centro y su programación general anual, entre otros aspectos.

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

A

B

C

D

E

F

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 es establecido por parte de 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 previo 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 período de cuatro años al director del centro que resulte seleccionado. Dicho nombramiento puede renovarse, por períodos 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.

Los directores cesan al finalizar el periodo para el que fueron nombrados o al terminar la prórroga de su mandato. Así mismo cesa por renuncia motivada que sea aceptada por la Administración educativa o bien por incapacidad física o psíquica sobrevenida.

También cabe el cese por revocación motivada, por iniciativa administrativa o motivada del consejo escolar del centro. Este cese se vincula al incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo, previo expediente contradictorio y oído el consejo escolar.

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

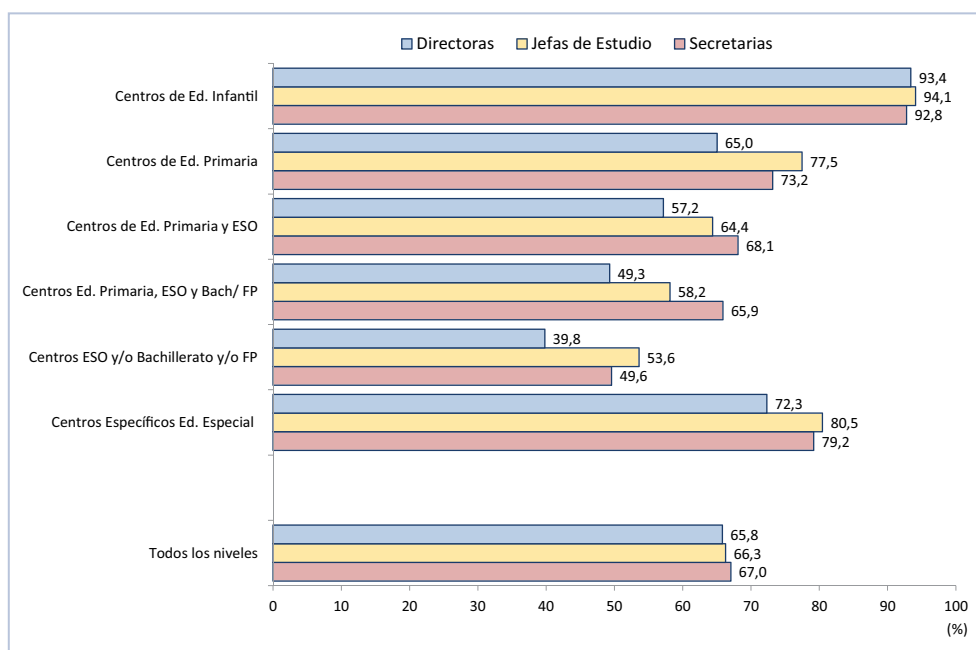
Durante el curso 2017-2018, el porcentaje de directoras en los centros educativos sobre el total de personas que ejercían la función directiva fue del 65,8 %, correspondiendo para el resto del personal que constituyen los equipos directivos de los centros unos porcentajes similares, el 67,0 % y el 66,3 % 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 (ver **figura C2.32**); 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 presencia femenina mayoritaria en cargos directivos de los centros que imparten Educación Infantil es congruente con la importante mayoría de profesorado femenino en la referida etapa. En la misma figura se observa también que para cualquier nivel de enseñanza los porcentajes de mujeres jefas de estudio y secretarías fueron superiores al porcentaje de directoras.

Como se muestra en la **figura C2.33**, todas las Comunidades y Ciudades Autónomas registraron, en términos porcentuales, una presencia de mujeres en cargos directivos de centros educativos que imparten Enseñanzas de Régimen General inferior a la proporción de mujeres en el conjunto del profesorado, excepto Cataluña, cuyo porcentaje de secretarías (76,2 %) fue más elevado que el de profesoras; País Vasco, donde fue más elevado el de secretarías y el de jefas de estudios; Aragón, donde lo superó el porcentaje de directoras y Navarra que lo superó el de secretarías. Melilla es la Ciudad Autónoma que presentó un menor porcentaje de mujeres en la dirección (52,9 %), 18,2 puntos porcentuales por debajo de la presencia relativa de mujeres en el total del profesorado de este territorio. En el extremo opuesto se situó Aragón, con un porcentaje del 74,2 % de directoras.

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 directoras en los centros que imparten Ense-

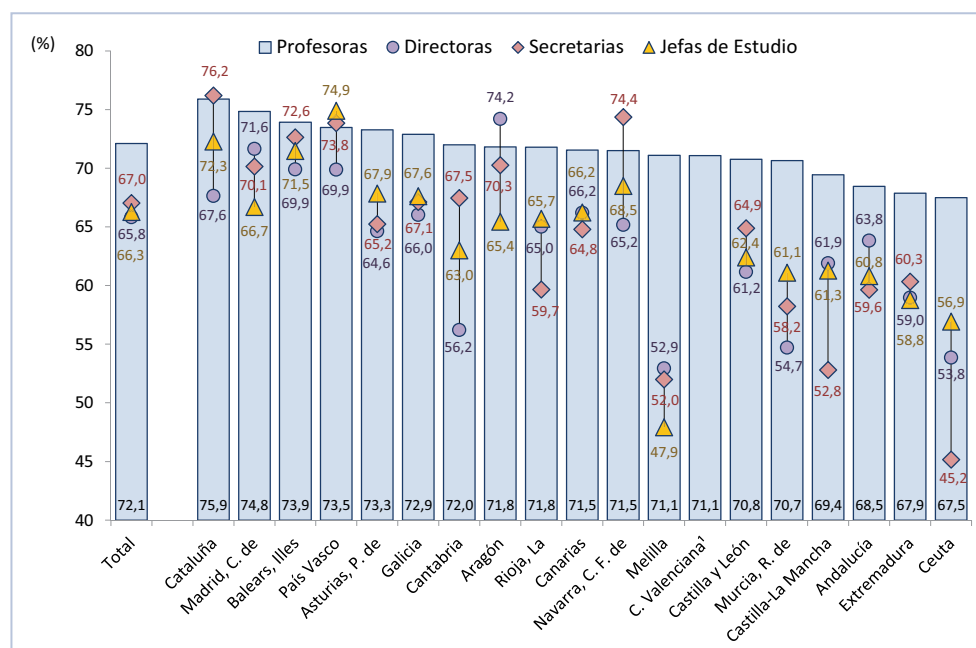
Figura C2.32
Presencia relativa de directoras, secretarías y jefas de estudio en centros escolares de España según el tipo de enseñanza. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c232.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.

Figura C2.33
Presencia relativa de profesoras, directoras, secretarías y jefas de estudio en los centros educativos de régimen general no universitario, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c233.xlsx> >

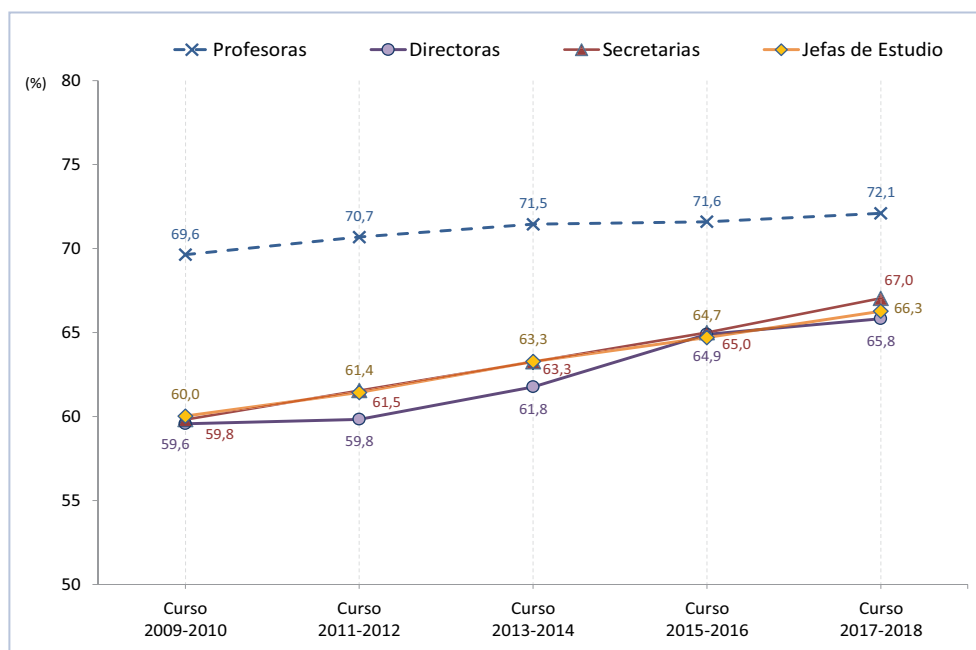
1. No hay datos disponibles del porcentaje de directoras, secretarías y jefas de estudio de esta Comunidad Autónoma.

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

ñanzas 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.

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/i20c234.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.

Autonomía de los centros

La necesaria flexibilidad del sistema educativo constituye una característica ineludible para acercar y personalizar el proceso de aprendizaje al alumnado, destinatario directo de las enseñanzas impartidas. Ello comporta que los centros docentes gocen de amplios niveles de autonomía que hagan posible acercar y adaptar los aprendizajes a la diversidad subjetiva de los alumnos y alumnas y a las características de su entorno.

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.

Esta autonomía de los centros debe discurrir en el mismo sentido con la actuación de las Administraciones educativas para implantar y mantener un sistema homogéneo en todo el ámbito territorial que corresponda, de manera que se dote a los centros de los servicios personales y materiales que garanticen los niveles básicos de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, con independencia del centro docente. Así mismo, las Administraciones educativas deben garantizar un marco normativo común que sea compatible con la autonomía del profesorado y las actuaciones de los centros.

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.

A

B

C

D

E

F

Cuando estas actuaciones puedan afectar a la obtención de títulos académicos o profesionales, tienen que ser autorizados expresamente por el Gobierno.

Esta autonomía adquiere en la LOE una importante trascendencia, al dedicar a ella el Capítulo II del Título V. La autonomía de los centros y del profesorado en el ejercicio de sus funciones admite distintas variantes como señala la propia Ley. Así, cabe mencionar que los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión, siempre con respeto del marco general previsto por las leyes y las normas de desarrollo.

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.

El proyecto educativo del centro debe recoger los valores, los objetivos y sus prioridades de actuación. Incorpora la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro. También refleja el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos, de la educación en valores y otras enseñanzas.

El proyecto educativo del centro debe recoger la realidad del entorno social y cultural de este e incluir la atención a la diversidad del alumnado y el desarrollo de la acción tutorial, el plan de convivencia del centro y respetar el principio de no discriminación e inclusión educativa como valores fundamentales. Los centros deben hacer públicos sus proyectos educativos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. El proyecto educativo de los centros privados concertados deberá siempre hacerse público y ser dispuesto por su respectivo titular, incorporando el carácter propio del centro.

En la programación general anual los centros incorporarán un plan de convivencia que recoja todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, así como la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación. Estas normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento.

Los centros educativos deben elaborar, al principio de cada curso, una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a su organización y funcionamiento, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados.

La reforma en la LOE introducida por la LOMCE incorporó la posibilidad de que las Administraciones educativas promoviesen la especialización curricular de los institutos de ESO. Los centros docentes debían incorporar en estos casos las singularidades curriculares y de organización y los agrupamientos pedagógicos en su proyecto educativo, así como su condición de especialización curricular.

También, actuando en ejercicio de su autonomía pedagógica, los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos pueden adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas. También las Administraciones educativas deben contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas.

Igualmente, los centros públicos disponen de autonomía en su gestión económica, según lo que al respecto establezcan las Administraciones educativas de las que dependan. Las Administraciones educativas pueden delegar en los órganos de gobierno de los centros públicos la adquisición de bienes, contratación de obras, servicios y suministros, de acuerdo con la vigente normativa de contratos de las Administraciones públicas y de realización y justificación del gasto.

Las Administraciones educativas deben facilitar que los centros puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento. Así, la aprobación de los reglamentos orgánicos de los centros por parte de las Administraciones educativas debe, por mandato legal, posibilitar a los centros el espacio necesario para la aprobación de su régimen interno propio.

Así mismo, en virtud de su autonomía, cabe la posibilidad de que los centros lleven a cabo experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia y ampliaciones del calendario

escolar o del horario lectivo de áreas o materias, siempre que no contravengan las normas dictadas por las Administraciones educativas, no supongan cargas adicionales para las familias y no afecten a la obtención de títulos académicos o profesionales, ya que en este caso es necesaria la autorización expresa del Gobierno.

Además de los órganos de coordinación y funcionamiento de los institutos, las Administraciones educativas pueden regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación y potenciar los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso, así como la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores que impartan clase a un mismo grupo de alumnos.

La modificación de la LOE, realizada por la LOMCE, contempló la posibilidad de que las Administraciones educativas potenciaran la elaboración de planes de trabajo por parte de los centros, de forma que los recursos económicos, materiales y humanos pudieran adecuarse a tales planes de trabajo, una vez que fueran convenientemente evaluados y valorados. Los centros sostenidos con fondos públicos debían rendir cuentas de los resultados obtenidos. Las Administraciones educativas pueden establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos que no alcancen los niveles adecuados. En los centros concertados las actuaciones deberán adecuarse a las normas reguladoras del concierto correspondiente.

Así mismo, la Ley contempla la realización de las acciones de calidad y para desarrollarlas el director del centro dispone de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de dichas actuaciones. Las decisiones del director se deben fundamentar en los principios de mérito y capacidad y deben ser autorizadas por la Administración educativa. La gestión de los recursos humanos constituye uno de los aspectos que debe ser objeto de evaluación específica en la rendición final de cuentas.

En relación con los centros privados no concertados, la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del derecho a la Educación, señala que tienen autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, elaborar el proyecto educativo, organizar la jornada en función de las necesidades sociales y educativas de sus alumnos, ampliar el horario lectivo de áreas o materias, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico.

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.

Los equipos de ciclo, dirigidos por un coordinador, que agrupan a todos los maestros que impartan docencia en el ciclo, son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar, bajo la supervisión del jefe o jefa de estudios, las enseñanzas propias del ciclo. Son competencias del equipo de ciclo la formulación de propuestas al equipo directivo y al claustro sobre la elaboración del proyecto educativo del centro y la programación general anual, y a la comisión de coordinación pedagógica sobre el desarrollo de los currículos, así como organizar las actividades complementarias y extraescolares.

En las escuelas de educación infantil y en los colegios de educación primaria existe una comisión de coordinación pedagógica que está integrada por el director o directora, que será su presidente, el jefe o jefa de estudios, los coordinadores o coordinadoras de ciclo y, en su caso, el maestro o maestro orientador del centro o un miembro del equipo para la orientación e intervención educativa, que corresponda al centro. Suele actuar como secretario el profesor de menor edad. Las competencias de la comisión de coordinación pedagógica, se relacionan principalmente con el régimen de funcionamiento del centro y los aspectos relacionados con las directrices generales para la elaboración y revisión de los proyectos didácticos o de currículo y su coordinación con los antes citados proyectos, así como la elaboración de la propuesta de organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial y sus adaptaciones a los alumnos que lo necesiten.

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 **tabla C2.1** se presenta el personal no docente de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General, desagregado por categoría profesional, sexo y titularidad de centro.

Tabla C2.1
Personal no docente en las Enseñanzas de Régimen General por función/categoría, sexo y titularidad de los centros.
Ámbito nacional. Curso 2018-2019

	Centros públicos		Centros privados		Todos los centros	
	Total ambos sexos	Porcentaje mujeres	Total ambos sexos	Porcentaje mujeres	Total ambos sexos	Porcentaje mujeres
Personal de dirección y especializado sin función docente	30.458	85,3 %	12.758	76,2 %	43.216	82,6 %
Personal de administración	12.403	77,4 %	12.233	78,4 %	24.636	77,9 %
Personal subalterno y de servicios	51.363	77,1 %	18.718	72,6 %	70.081	75,9 %

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

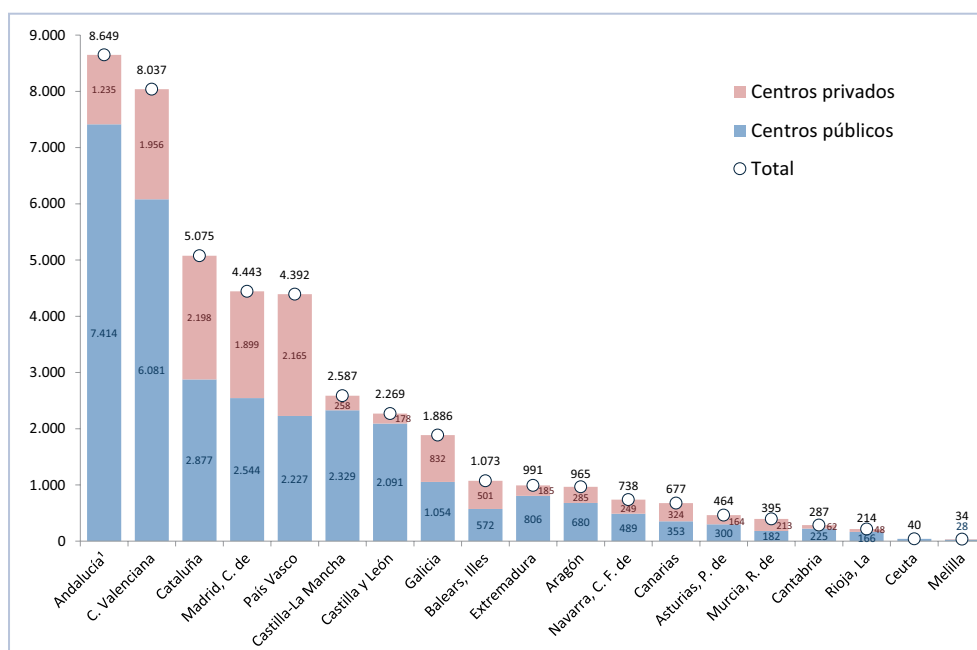
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional..

El personal de administración y servicios de los centros privados presenta diferentes clasificaciones y categorías profesionales, así como jornadas laborales y salarios, según convenio colectivo al que esté asignado su centro de trabajo.

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.

1. Andalucía ha actualizado la metodología de generación de la información de base, lo que supone una cierta ruptura con los cursos anteriores.

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.

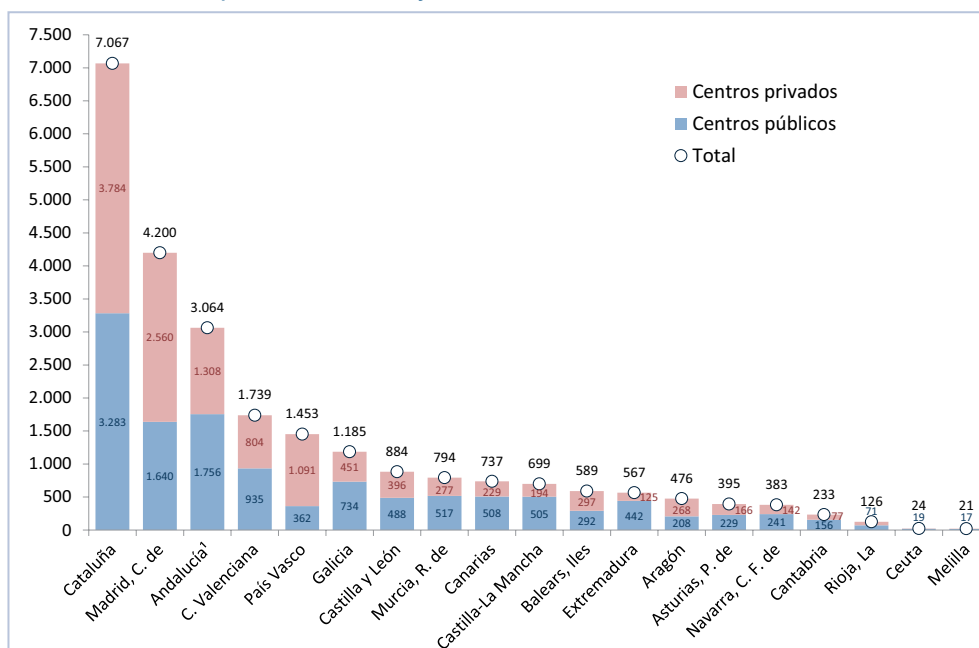
En relación con el personal de administración, como se ve en la **figura C2.36**, más de la mitad del total nacional, el 58,2 %, se distribuye entre tres Comunidades: Cataluña (28,7 %), Comunidad de Madrid (17,0 %) y Andalucía (12,4 %). Finalmente, en cuanto al personal subalterno y de servicios, como se puede apreciar en la **figura C2.37**, más de la mitad del total nacional, el 56,3 %, se distribuye de nuevo, entre cuatro Comunidades Autónomas con la siguiente ordenación: Comunidad de Madrid (26,2 %), Andalucía (15,5 %), Cataluña (7,8 %) y Galicia (6,8 %).

La evolución en el tiempo del personal no docente en las tres categorías antes definidas se muestra en la **figura C2.38**. Su análisis indica que, en el curso 2018-2019, el personal de dirección y especializado sin función docente, que prestaba servicio en los centros de enseñanza de régimen general, había experimentado un incremento de 12.181 personas con respecto al curso 2009-2010, lo que supone un aumento global relativo del 39,2 %. El personal de administración aumentó en el periodo considerado en 3.240 personas, representando un incremento relativo del 15,1 %. Por último, el personal subalterno y de servicios aumentó en 1.440 personas, lo que equivale en cifras relativas a un incremento del 2,1 % a lo largo del periodo considerado.

Si se analiza la presencia relativa de mujeres con respecto al total de empleados, la evolución en los últimos 10 años queda reflejada en la **figura C2.39**. En términos relativos, la evolución de la presencia de las mujeres entre el personal de dirección y especializado sin función docente, aumentó 1,3 puntos entre el curso 2009-2010 y el curso 2018-2019, pasando de un 81,3 % a un 82,6 %. El promedio de los nueve cursos anteriores ha sido del 82,0 %.

Figura C2.36

Personal de administración 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/i20c236.xlsx> >

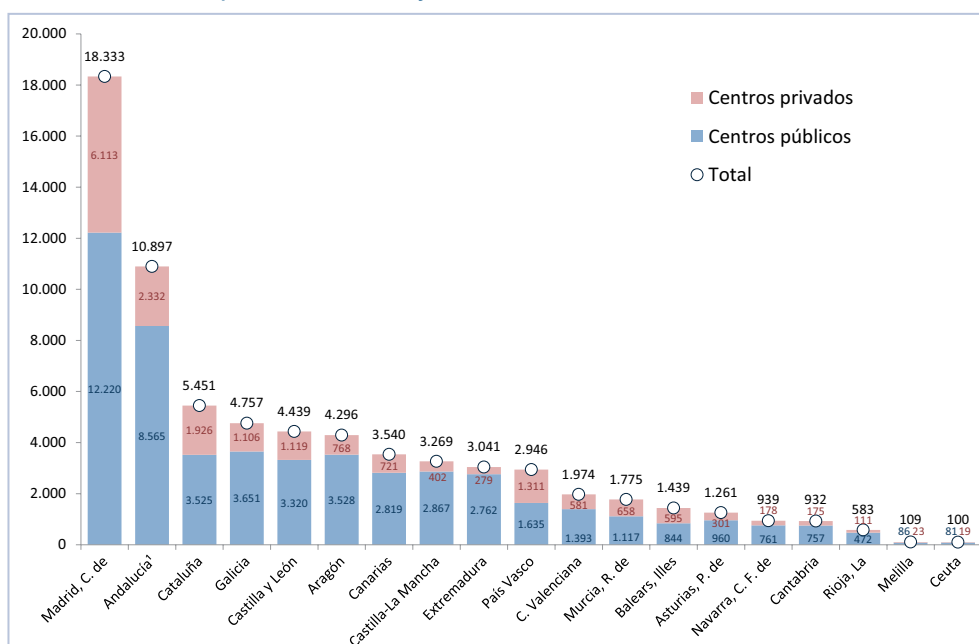
Nota: No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

1. Andalucía ha actualizado la metodología de generación de la información de base, lo que supone una cierta ruptura con los cursos anteriores.

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 C2.37

Personal subalterno y de servicios 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/i20c237.xlsx> >

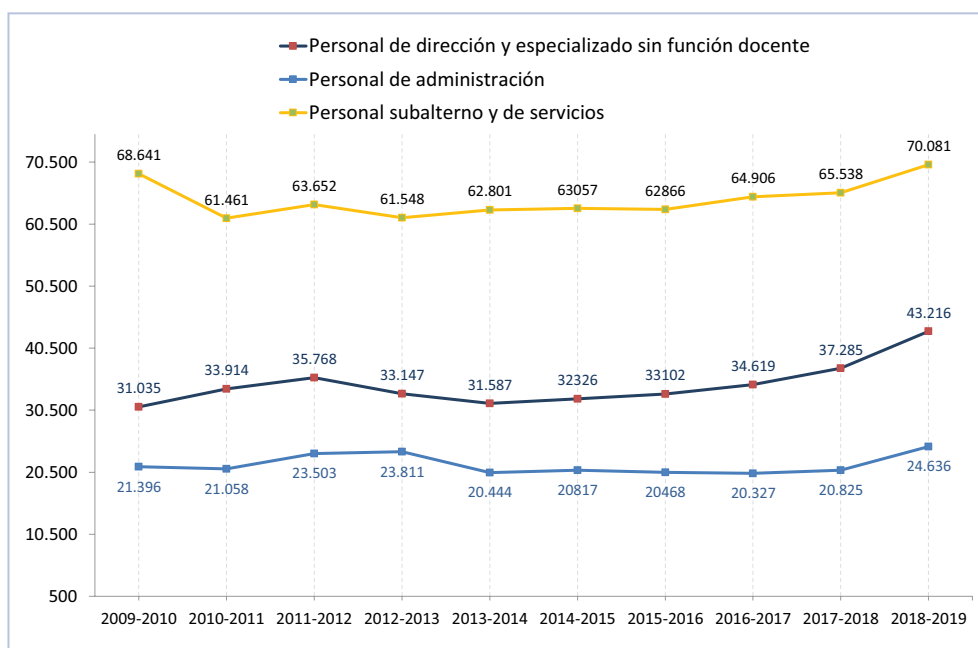
Nota: No se dispone de los datos desagregados por centros privados concertados y centros privados no concertados.

1. Andalucía ha actualizado la metodología de generación de la información de base, lo que supone una cierta ruptura con los cursos anteriores.

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.

A
B
C
D
E
F

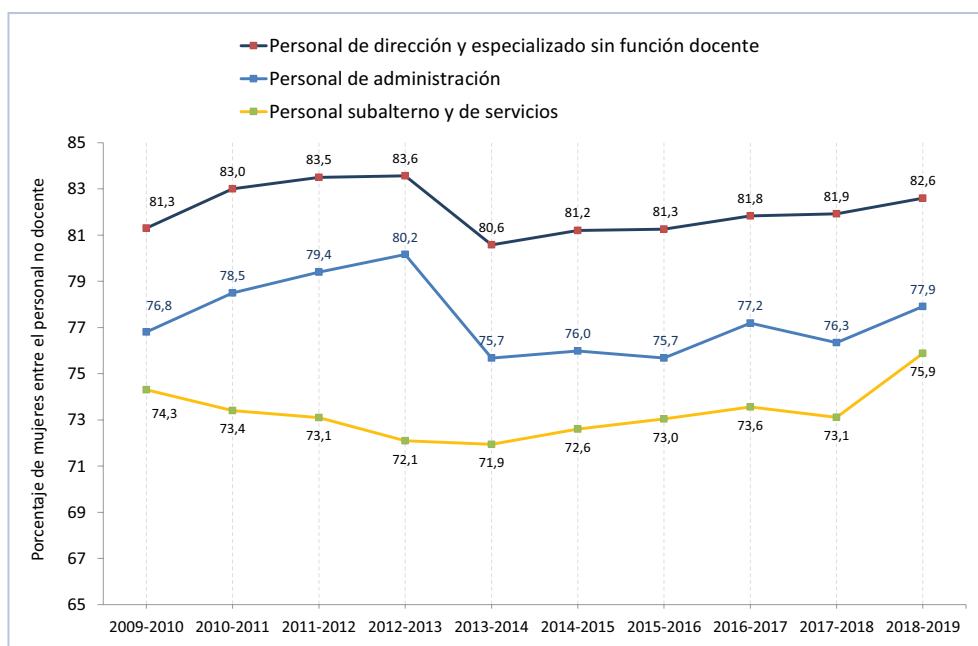
Figura C2.38
Evolución del personal no docente en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c238.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.

Figura C2.39
Evolución de la presencia relativa de mujeres entre el personal no docente de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c239.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.

En el caso del personal de administración, la variación entre el curso 2009-2010 y el actual es de 1,1 puntos (76,8 % en el curso 2009-2010 frente al 77,9 % en el curso 2018-2019). En la comparación entre el promedio de los 9 cursos anteriores con el actual la diferencia es también positiva en 0,6 puntos en el curso que estamos analizando. Por otro lado, si comparamos el curso 2018-2019 con el anterior (que tuvo un 76,3 %), vemos que se ha producido un incremento de 1,6 puntos en el curso del presente INFORME.

Finalmente, si aplicamos el mismo análisis que venimos haciendo al personal subalterno y de servicios, la presencia de las mujeres ha evolucionado con una diferencia de 1,6 puntos en el curso 2018-2019 (75,9 %) con respecto al curso 2009-2010 (74,3 %). Comparando el promedio de los 9 cursos anteriores (que es de 73,0 %) con el del curso 2018-2019, la diferencia es de 2,9 puntos. Por último, comparando el curso 2018-2019 con el valor del curso anterior (que fue del 73,1 %), se percibe un aumento de 2,8 puntos.

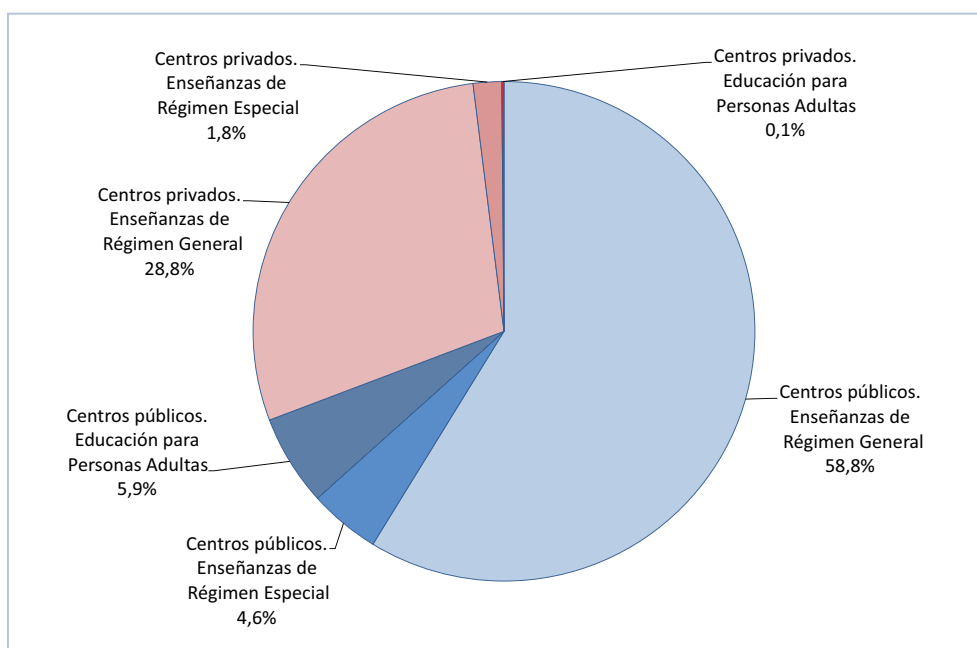
C3. Redes de centros

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 tomarán en cuenta tanto los centros públicos como los de titularidad privada, financiados o no con fondos públicos. Todos ellos contribuyen a los recursos del sistema, que terminan traducándose en resultados.

En la **figura C3.1** se muestra la distribución de los 32.485 centros, organizada en función del régimen de enseñanza que imparten y de su titularidad, en el conjunto de España, durante el curso 2018-2019. La red pública, con 22.485 centros, representa el 69,2 % del total de centros, frente a los 10.000 centros de titularidad privada que supone el 30,8 % restante.

Las **tablas C3.1** y **C3.2** proporcionan una visión general de la red de centros y muestran, además, la variación absoluta del número de centros en los últimos diez cursos.

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.

En la **tabla C3.1** observamos que en el curso 2018-2019 había en España 28.449 centros impartiendo Enseñanzas de Régimen General. De ellos, 19.090 eran públicos y 9.359 privados. Los más numerosos –con un total de 10.288– eran los centros que impartían Educación Primaria.

Tabla C3.1
Enseñanzas de Régimen General. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2018-2019 y variación con respecto al curso 2008-2009

	Curso 2018-2019				Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2008-2009			
	Centros públicos	Centros privados concertados ⁴	Centros privados no concertados	Total	Centros públicos	Centros privados concertados ⁴	Centros privados no concertados	Total
Enseñanzas de Régimen General								
Centros Educación Infantil ¹	4.514	1.537	3.063	9.114	1.452	493	993	2.938
Centros Educación Primaria ²	9.810	365	113	10.288	159	-45	53	167
Centros E. Primaria y ESO ²	498	1.465	81	2.044	-172	-98	23	-247
Centros E. Primaria, ESO y Bachillerato / FP ²	5	1.220	310	1.535	3	148	39	190
Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP ³	4.058	439	470	4.967	154	34	167	355
Centros específicos de Educación Especial	196	272	5	473	4	0	-8	-4
Centros específicos de educación a distancia	9	0	19	28	6	0	17	23
Total	19.090	5.298	4.061	28.449	1.606	532	1.284	3.422

1. Imparten exclusivamente Educación Infantil y solo incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2. También pueden impartir Educación Infantil.

3. Imparten una o varias de las siguientes enseñanzas: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y/o Ciclos Formativos de Formación Profesional y/u Otros Programas Formativos. No se incluyen las actuaciones de Formación Profesional Básica ni de Otros Programas Formativos.

4. Los centros concertados con alumnos exclusivamente de FCT no se incluyen en esta tabla.

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 lo que respecta a los 2.088 centros que en el curso 2018-2019 impartían Enseñanzas de Régimen Especial 1.493 eran públicos y 595 privados, lo que supone que casi las tres cuartas partes de los centros de Enseñanzas de Régimen Especial fueran públicos (71,5 %) y el resto privados (28,5 %). El número de centros específicos y actuaciones que en ese curso impartían Educación para Personas Adultas era de 1.948, de los cuales 1.902 eran de titularidad pública y 46 de titularidad privada (ver **tabla C3.2**).

En cuanto a las variaciones netas con respecto al curso 2008-2009, y en relación con el número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen General, cabe señalar un balance positivo de 3.422 centros adicionales, de 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–. Respecto 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 %.

Tabla C3.2
Enseñanzas de Régimen Especial y Educación para Personas Adultas. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2018-2019 y variación con respecto al curso 2008-2009

	Curso 2018-2019			Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2008-2009		
	Centros públicos	Centros privados	Total	Centros públicos	Centros privados	Total
A. Enseñanzas de Régimen Especial						
Escuelas de Arte y E. Sup. de Artes Plásticas y Diseño	100	39	139	0	19	19
Centros EE. de Música ¹	294	158	452	20	26	46
Centros EE. de Danza	33	38	71	4	0	4
Escuelas de Música y Danza ^{2,3}	717	246	963	103	18	121
Centros de Arte Dramático	12	6	18	2	3	5
Escuelas Oficiales de Idiomas	330	0	330	28	0	28
Centros específicos de EE. Deportivas	7	108	115	4	85	89
Total A	1.493	595	2.088	161	151	312
B. Educación para Personas Adultas⁴						
Centros específicos y actuaciones	1.902	46	1948	-269	-161	-430
Total B	1.902	46	1948	-269	-161	-430

1. También pueden impartir Enseñanzas de Danza reglada.

2. Incluye los centros que imparten enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, reguladas por las Administraciones educativas.

3. El 'Total' no corresponde con el total nacional porque no se dispone de los datos de la Comunitat Valenciana.

4. Incluye enseñanzas de carácter formal y/o no formal.

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.

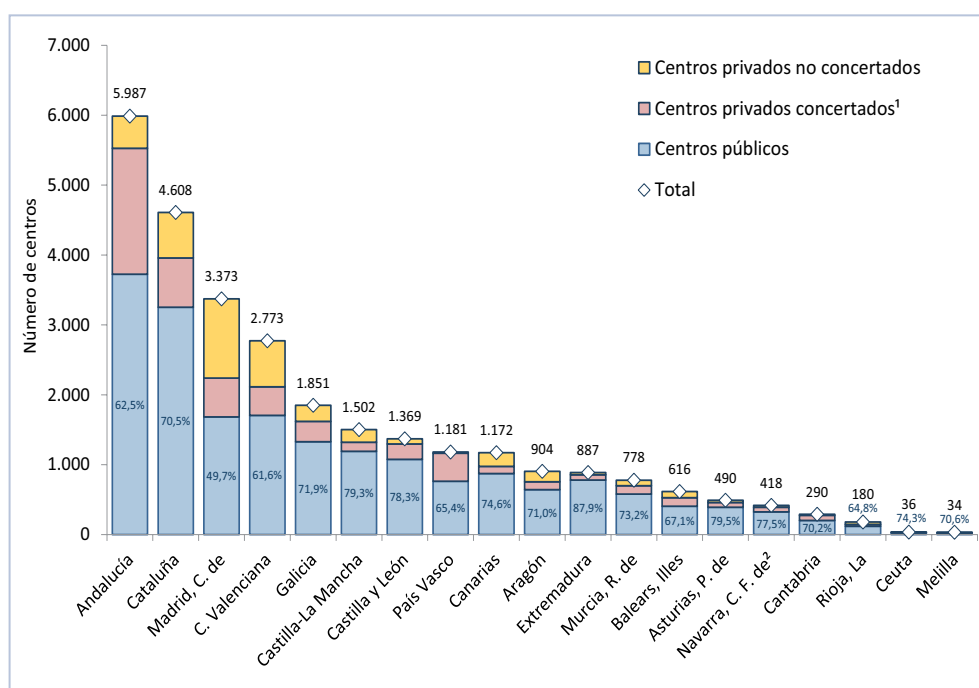
C3.1. Centros que imparten Enseñanzas de Régimen General

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 convenio²⁷⁷. En lo que se refiere a unidades o grupos concertados, se consideran todas las unidades/grupos en funcionamiento de centros privados con alguna unidad/grupo concertada o subvencionada en esa enseñanza o nivel.

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.

277. 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.

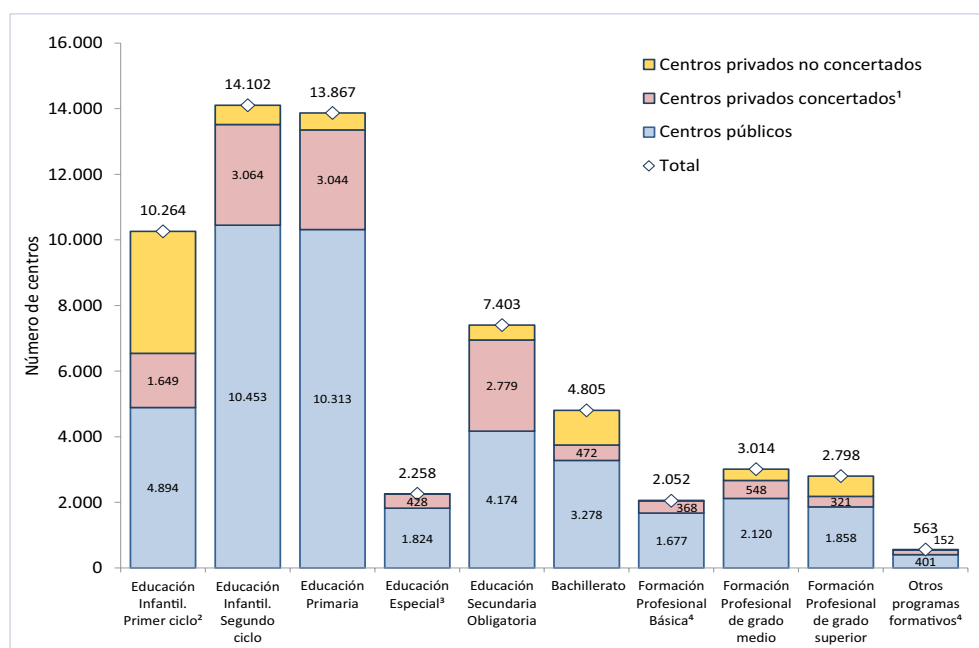
La **figura C3.3** muestra el número de centros del territorio nacional que, en el curso 2018-2019, impartieron cada una de las Enseñanzas de Régimen General, atendiendo a la titularidad del centro y a la financiación de las enseñanzas. De los 24.366 centros con enseñanzas de Educación Infantil, 10.264 centros impartieron el primer ciclo y 14.102 centros impartieron el segundo ciclo (se debe tener en cuenta que en la estadística de los centros que imparten el primer ciclo se incluyen únicamente aquellos centros que están autorizados por la Administración educativa). El número de centros que impartió Educación Primaria fue de 13.867 y 7.403 los que ofertaron Educación Secundaria Obligatoria.

En la enseñanza de Educación Especial se incluyen centros específicos de Educación Especial y unidades de Educación Especial en centros ordinarios. En otros programas formativos se incluyen los programas destinados a alumnado con necesidades educativas especiales, así como a otros colectivos con necesidades específicas, que pueden incluir módulos profesionales y otros de formación apropiados para la adaptación a sus necesidades, no conducentes directamente a la consecución de un título oficial del sistema educativo.

Con el fin de completar la visión sobre la red de centros que impartieron Enseñanzas de Régimen General y de su oferta educativa, la **tabla C3.3** presenta el número total de unidades²⁷⁸ en cada nivel educativo, por titularidad de centro y financiación de las enseñanzas. Así, los centros educativos que en el curso de 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. Respecto a la variación al número de unidades entre los cursos 2008-2009 y 2018-2019, la variación absoluta fue de 35.058 unidades en total, de las cuales 20.372 (58,1 %) fueron en centros públicos, 6.370 (18,2 %) en centros privados concertados y 8.316 (23,7 %) en centros privados sin unidades concertadas o subvencionadas.

278. En lo que se refiere a unidades o grupos concertados, se consideran todas las unidades/grupos en funcionamiento de centros privados con alguna unidad/grupo concertada o subvencionada en esa enseñanza o nivel.

Figura C3.3
Número de centros que imparten cada una de las Enseñanzas de Régimen General, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c303.xlsx> >

1. No se incluyen los centros privados concertados con estudiantes exclusivamente de FCT.
2. Incluyen los centros autorizados por la Administración Educativa.
3. Incluyen centros específicos de Educación Especial y unidades sustitutorias en centros ordinarios.
4. 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.

Tabla C3.3
Enseñanzas de Régimen General. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Ámbito nacional. Curso 2018-2019 y variación con respecto al curso 2008-2009

	Curso 2018-2019				Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2008-2009			
	Unidades en centros públicos	Unidades concertadas en centros privados	Unidades no concertadas en centros privados	Total	Unidades en centros públicos	Unidades concertadas en centros privados	Unidades no concertadas en centros privados	Total
Educación Infantil. Primer ciclo ^{1,2}	19.473	5.897	12.764	38.134	3.984	1.426	4.253	9.663
Educación Infantil. Segundo ciclo ²	43.058	16.233	2.464	61.755				
Educación Infantil - Mixtas ambos ciclos ²	72	4	11	87	72	4	11	87
Educación Primaria	93.942	33.637	5.115	132.694	5.146	2.166	855	8.167
Mixtas Educación Infantil / Educación Primaria ³	1.239	42	5	1.286	-401	34	-10	-377
Educación Especial ⁴	4.750	2.516	16	7.282	1.357	294	-23	1.628
Educación Secundaria Obligatoria	52.197	22.151	3.341	77.689	1.452	896	655	3.003
Bachillerato. Régimen ordinario	16.687	2.443	4.373	23.503	782	20	149	951
Bachillerato. Régimen de adultos ⁵	853	0	0	853	-383	-2	-3	-388

Continúa

Tabla C3.3 (continuación)
Enseñanzas de Régimen General. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Ámbito nacional. Curso 2018-2019 y variación con respecto al curso 2008-2009

	Curso 2018-2019				Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2008-2009			
	Unidades en centros públicos	Unidades concertadas en centros privados	Unidades no concertadas en centros privados	Total	Unidades en centros públicos	Unidades concertadas en centros privados	Unidades no concertadas en centros privados	Total
Formación Profesional Básica ^{6,7}	4.579	1.214	23	5.816	1.881	313	-6	2.188
Formación Profesional de Grado Medio. Rég. ordinario	11.443	3.033	890	15.366	3.008	733	421	4.162
Formación Profesional de Grado Medio. Rég. de adultos ⁵	214	5	4	223	-87	-12	4	-95
Formación Profesional de Grado Superior. Rég. ordinario	11.356	1.961	2.740	16.057	2.878	193	2.000	5.071
Formación Profesional de Grado Superior. Rég. de adultos ⁵	177	19	11	207	-120	-5	9	-116
Otros programas formativos ⁶	803	310	1	1.114	803	310	1	1.114
Total	260.843	89.465	31.758	382.066	20.372	6.370	8.316	35.058

1. Se incluyen solo las unidades en centros autorizados por la Administración Educativa.

2. Para el curso 2008-2009 no hay datos desagregados por primer y segundo ciclo.

3. Incluyen las unidades con alumnado de Educación Infantil y de Educación Primaria, y las unidades de Educación Primaria con alumnado de primer ciclo de ESO.

4. Se incluyen las unidades en centros específicos y las unidades de E. Especial en centros ordinarios.

5. Se incluyen dentro del Régimen Ordinario para la Comunidad Autónoma de Cataluña.

6. Se incluyen los grupos en centros docentes y en actuaciones.

7. Para el curso 2008-2009 se han contabilizado las unidades del Programa de Garantía social y de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

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).

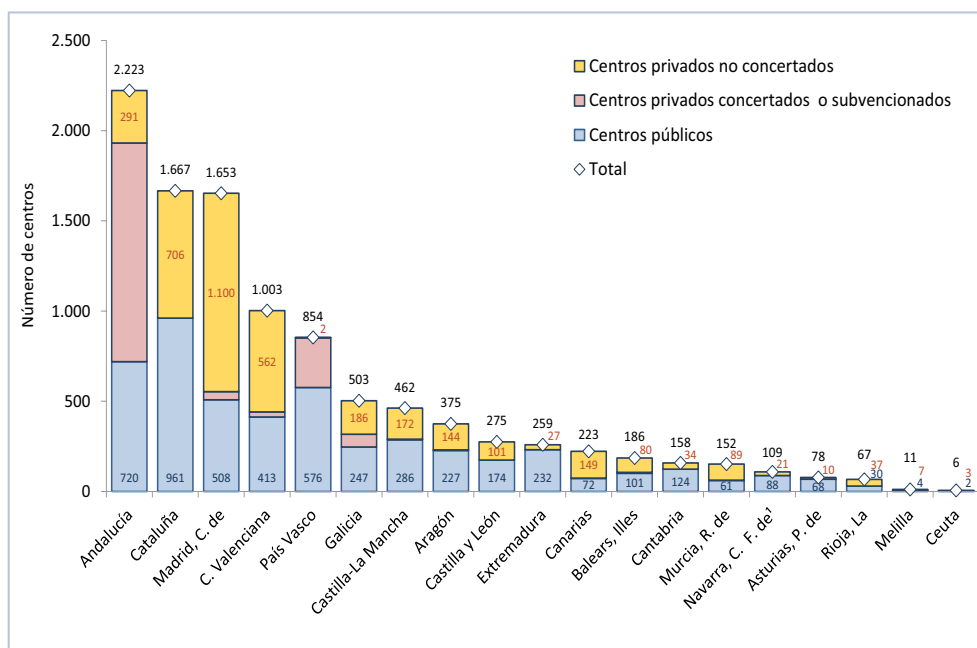
En el curso 2018-2019, impartían en España el primer ciclo de Educación Infantil 10.264 centros, de los cuales 4.894 eran de titularidad pública, 1.649 eran centros privados financiados con fondos públicos y 3.721 privados no concertados.

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 (2.223 centros, de los que el 32,4 % eran públicos, el 54,5 % privados concertados y el 13,1 % privados no concertados), Cataluña (1.667 centros, de los que el 57,6 % eran públicos, y el 42,4 % privados no concertados), la Comunidad de Madrid (1.653 centros, de los que el 30,7 % eran públicos, el 2,7 % privados concertados y el 66,5 % centros privados no concertados) y la Comunitat Valenciana (1.003 centros, de los que el 41,2 % eran públicos, el 2,8 % privados concertados y el 56,0 % centros privados no concertados). Las Ciudades Autónomas contaron con 17 centros autorizados por las administraciones educativas, distribuidos de la siguiente manera: 6 centros en la Ciudad Autónoma de Ceuta (3 centros privados no concertados, 1 centro privado concertado y 2 de titularidad pública), y 11 centros en la Ciudad Autónoma de Melilla, de los cuales, 4 eran centros públicos y 7 privados no concertados.

Por su parte, la **figura C3.5** muestra, de una forma similar a la de la figura B3.4, los centros en los que se impartió el segundo ciclo de Educación Infantil en el curso 2018-2019. Las Comunidades Autónomas con el mayor número de centros fueron Andalucía (2.609 centros, de los que el 78,2 % eran públicos, el 17,4 % privados concertados y el 4,5 % privados no concertados) y Cataluña (2.331 centros, de los que el 73,1 % eran

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> >

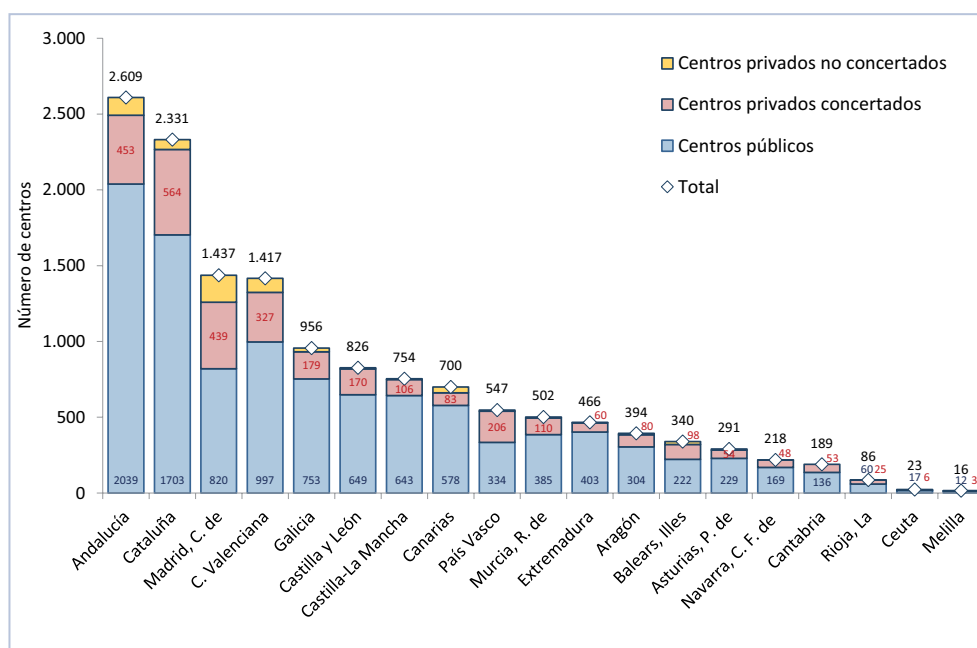
Nota: Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

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.

Figura C3.5

Centros en los que se imparte el segundo 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/i20c305.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

centros públicos, el 24,2 % privados concertados y el 2,7 % privados no concertados). Asimismo, las Ciudades Autónomas contaron con 39 centros, 38 de los cuales estaban financiados con fondos públicos. En Ceuta un total de 23 centros impartían este ciclo de enseñanza, de los cuales 17 eran centros públicos y 6 privados concertados. En la Ciudad Autónoma de Melilla la suma total ascendió a 16 (12 centros públicos, 3 centros privados con la enseñanza concertada y 1 centro privado no concertado).

Las **figuras C3.6** y **C3.7** representan el número de unidades de primer ciclo y de segundo ciclo de Educación Infantil, respectivamente, distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad del centro y a la financiación de estas enseñanzas.

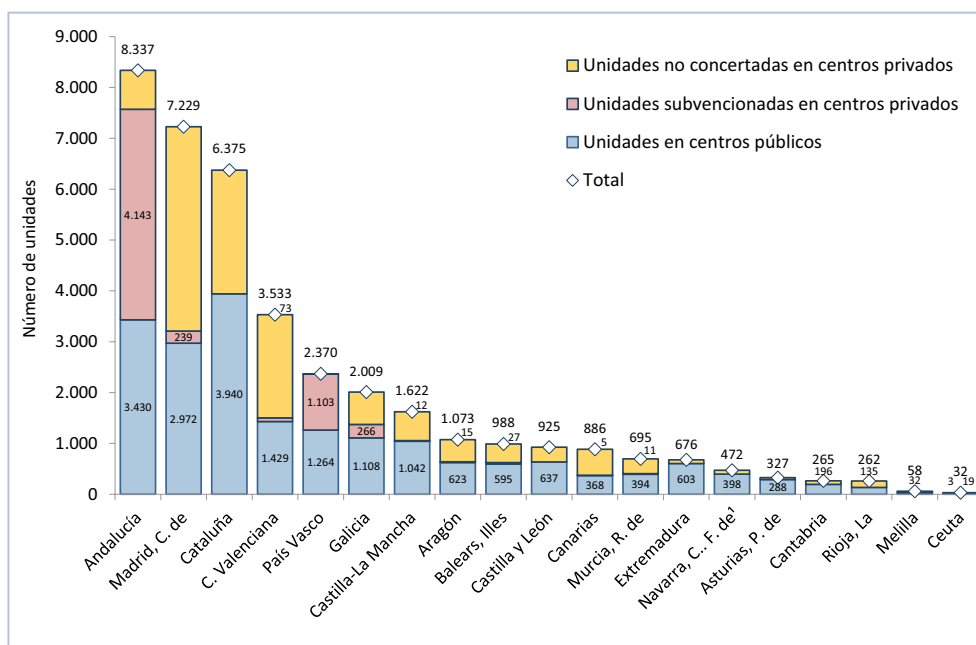
En el curso 2018-2019, el número de unidades del segundo ciclo (alumnado de 3, 4 y 5 años) superó al del primer ciclo (61.842 unidades en el segundo ciclo frente a las 38.134 unidades del primero). El número de unidades mixtas en el curso 2018-2019 alcanzó el valor de 87 unidades (en las figuras estas unidades se representan junto con las de segundo ciclo). Esta modalidad tuvo una presencia significativa en el País Vasco (56 unidades en centros públicos y 1 concertada en centros privados).

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 correspondió a 12.764 centros sostenidos únicamente con fondos privados.

La **figura C3.8** muestra la evolución del número de unidades de Educación Infantil entre los cursos 2009-2010 y 2018-2019. Considerando todo tipo de centros, se advierte un aumento relativo del 6,2 % en el decenio considerado, lo que supone el 2,9 % en unidades de centros públicos, el 7,2 % de unidades concertadas de centros privados, y el 20,6 % en el caso de unidades de Educación Infantil no subvencionadas, en centros privados.

Figura C3.6

Unidades de 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/i20c306.xlsx>

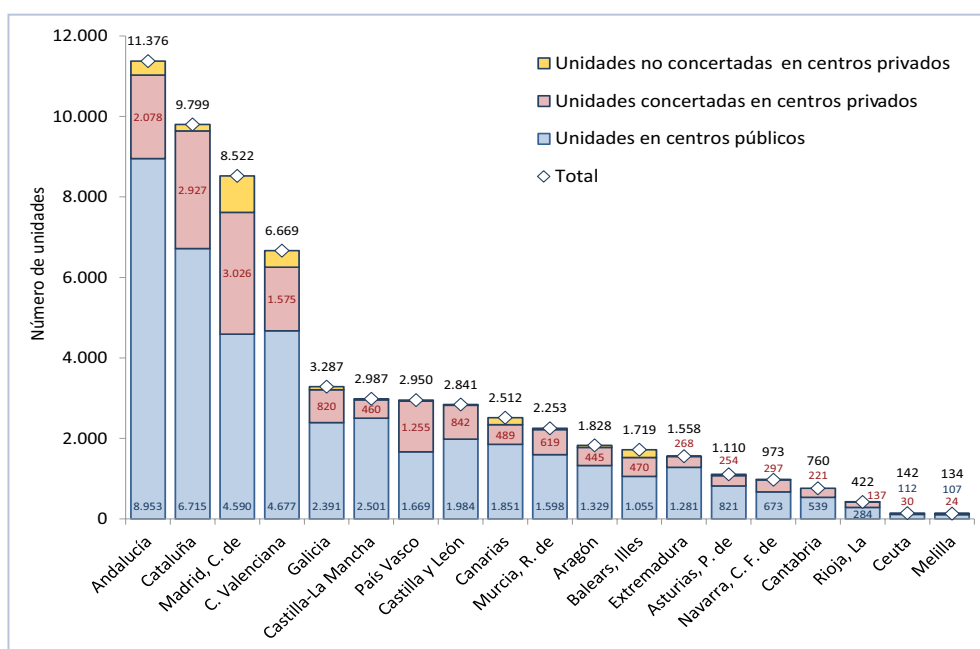
Nota: Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

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.

Figura C3.7

Unidades de segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



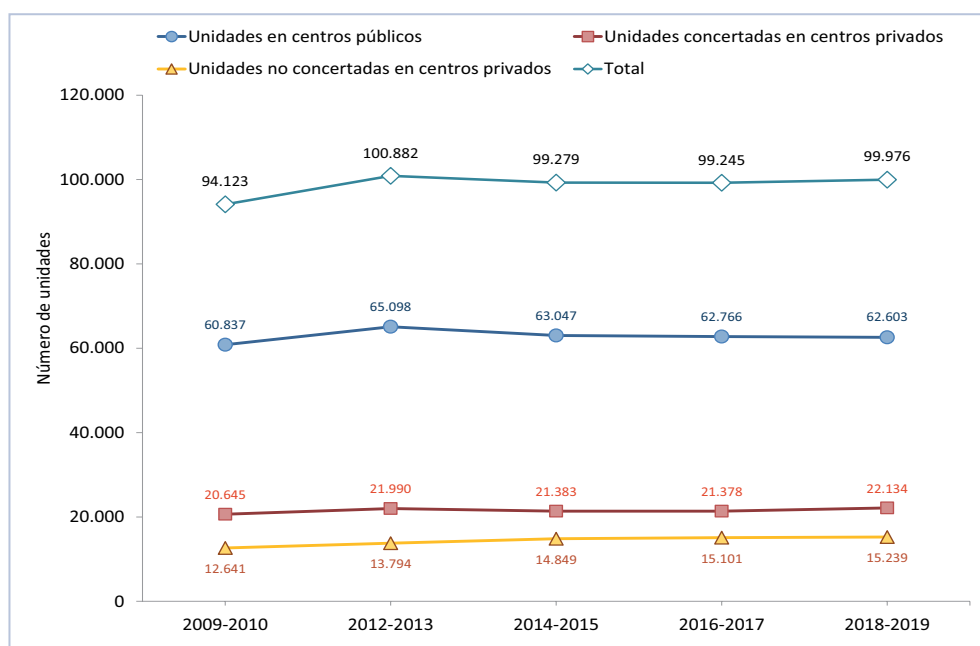
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c307.xlsx> >

Nota: Incluye las unidades mixtas de Educación Infantil/Ambos ciclos.

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 C3.8

Evolución del número de unidades de Educación Infantil por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c308.xlsx> >

Nota: Solo se incluyen las unidades de Educación Infantil de primer ciclo en centros autorizados por la Administración educativa.

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.

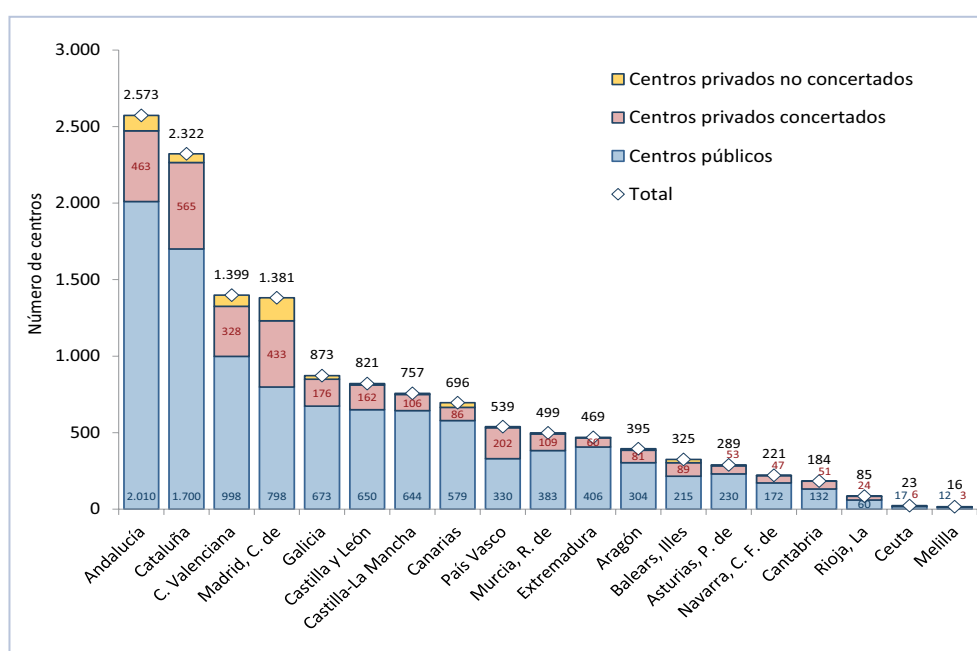
En la **figura C3.9** se detalla el número de centros que impartían Educación Primaria, distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas según la titularidad de centro y la financiación de las enseñanzas. Las Comunidades Autónomas con un mayor número de centros de Educación Primaria fueron: Andalucía (2.573 centros), Cataluña (2.322 centros), la Comunitat Valenciana (1.399) y la Comunidad de Madrid (1.381). En todos los territorios, los centros públicos con enseñanzas de esta etapa predominaron sobre los centros privados. Las dos Comunidades Autónomas que presentaron un mayor peso de centros privados que impartían enseñanzas de esta etapa fueron el País Vasco, donde el 61,2 % de los centros eran públicos, el 37,5 % privados concertados y el 1,3 % privados no concertados; y la Comunidad de Madrid, donde el 57,8 % de los centros que impartían Educación Primaria eran públicos, el 31,4 % privados concertados y el 10,9 % privados no concertados.

En cuanto al número de unidades de Educación Primaria, en el curso 2018-2019 fueron 133.980, de las cuales, 95.181 estaban en centros públicos (71,0 %), 33.679 fueron unidades concertadas en centros privados (25,1 %) y 5.120 pertenían a centros privados sin concertar (3,8 %). La **figura C3.10** representa el número total de unidades de Educación Primaria distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad del centro y al tipo de financiación de estas enseñanzas. Al analizarla se aprecia que, en todos los territorios se impartieron estas enseñanzas, en un porcentaje superior al 80 %, en centros financiados con fondos públicos. Illes Balears y la Comunidad de Madrid fueron los territorios donde la proporción de unidades privadas de Educación Primaria fue más elevado, con un 14,3 % y un 10,6 % respectivamente.

La **figura C3.11** refleja la evolución del número de centros que han impartido Enseñanza Primaria en el último decenio. El número total de centros ha experimentado un incremento relativo en el curso 2018-2019 del 0,3 % con respecto al curso 2009-2010, que en el caso de los centros privados concertados es del 0,1 %, y en el de los centros privados no concertados alcanza el 23,2 %. Aunque la variación relativa en el número de centros públicos es de -0,6 %, en la figura se observa que la cantidad de centros públicos que impartieron estas enseñanzas, en cada uno de los diez cursos considerados, casi triplica el de los centros privados.

Figura C3.9

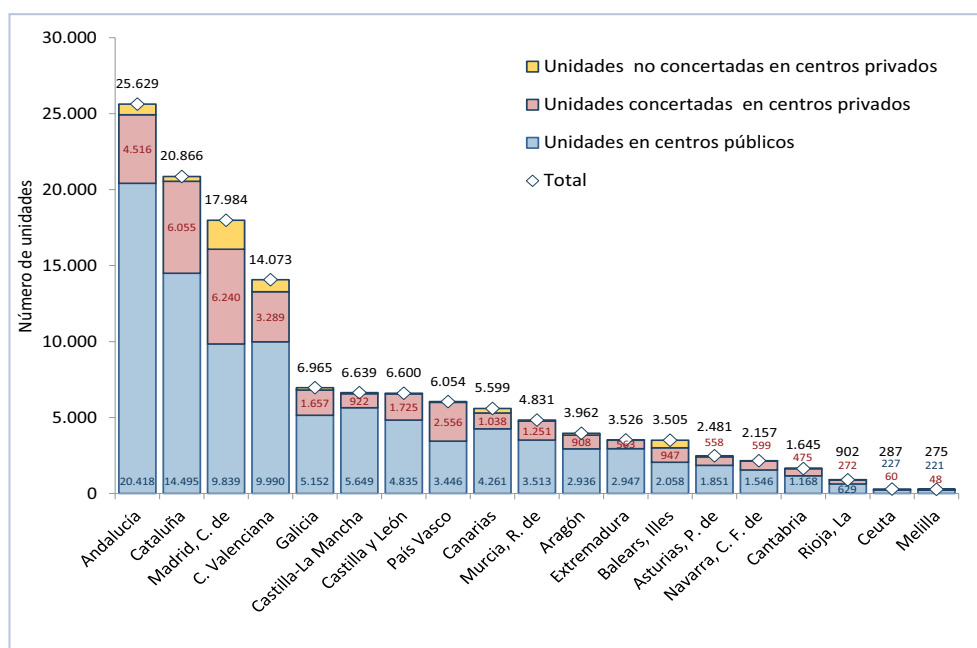
Centros en los que se imparte Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <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.

Figura C3.10
Unidades de Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

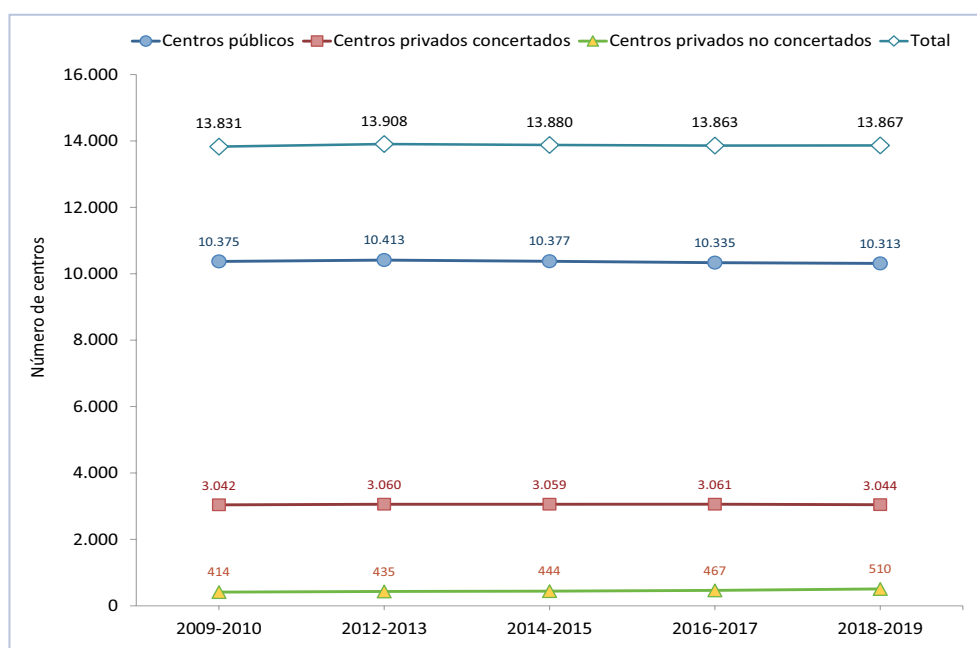


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c310.xlsx> >

Nota: Incluye las unidades mixtas de Educación Infantil / Educación Primaria.

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 C3.11
Evolución del número de centros que imparten Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c311.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.

Por su parte, la evolución del número de unidades o grupos de Educación Primaria entre los cursos 2009-2010 y 2018-2019 del conjunto de los centros educativos españoles, según su titularidad y el tipo de financiación de la enseñanza, se muestra en la **tabla C3.4**. Se aprecia en ella un crecimiento sostenido que supone un aumento de 6.498 unidades de Educación Primaria en el curso de referencia con respecto al curso 2009-2010. Ello supone, en términos relativos, un incremento en el último decenio del 5,1 % (4,2 % en centros educativos públicos, 6,1 % en centros privados concertados y 16,5 % en centros de titularidad privada sin unidades concertadas).

Tabla C3.4
Índice de variación del número de unidades de Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019 (curso 2009-2010=100)

	Curso 2010-2011	Curso 2012-2013	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019
Unidades en centros públicos	101,36	101,82	103,64	104,59	104,20
Unidades concertadas en centros privados	100,82	103,39	104,42	105,53	106,10
Unidades no concertadas en centros privados	105,46	106,14	106,96	107,01	116,47
Total	101,37	102,36	103,95	104,91	105,10

Nota: Incluye las unidades mixtas de Educación Infantil / Educación Primaria.

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.

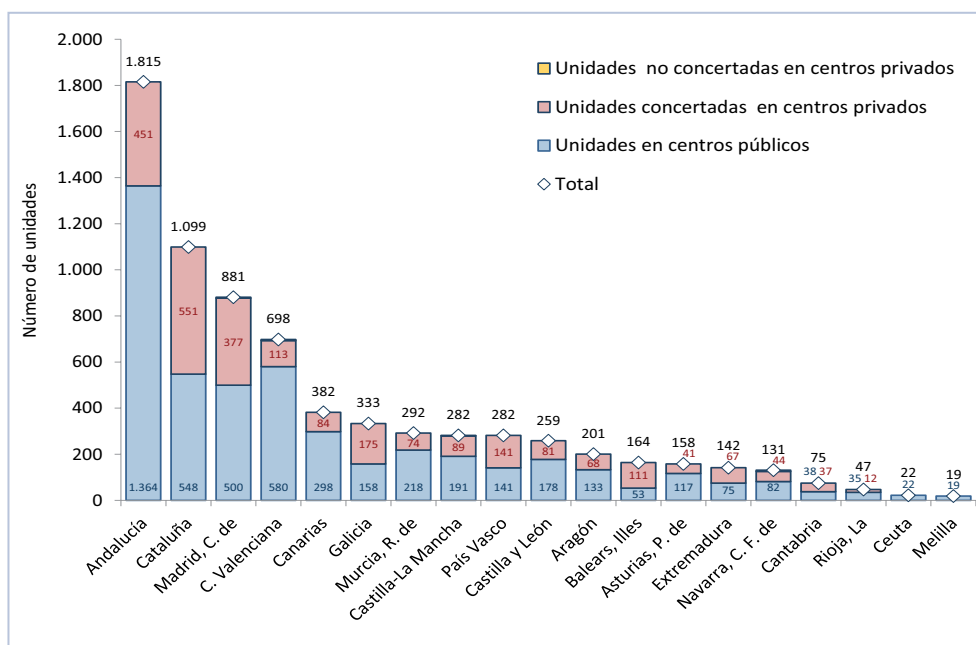
Centros de Educación Especial

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 requiere 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 %).

La **figura C3.12** muestra, durante el curso 2018-2019, las unidades de educación especial según la titularidad del centro y el tipo de financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Las cifras incluyen las unidades de centros específicos de Educación Especial y las aulas de Educación Especial en centros ordinarios. En dicha figura aparecen ordenadas, de mayor a menor, las Comunidades y Ciudades Autónomas según el número de unidades de Educación Especial que, en el conjunto del territorio nacional, alcanzó la cifra de 7.282 –4.750 en centros públicos, 2.516 en centros privados concertados y 16 unidades no concertadas en centros privados—. Las Comunidades Autónomas con un número mayor de estas unidades escolares fueron: Andalucía (1.815 unidades; 24,9 % del total nacional), Cataluña (1.099 unidades; 15,1 %) y la Comunidad de Madrid (881 unidades; 12,1 %).

Entre los cursos 2009-2010 y 2018-2019, las unidades de Educación Especial financiadas con fondos públicos han experimentado un crecimiento sostenido. La **figura C3.13** ofrece información sobre esta evolución, desagregada por titularidad de centro y financiación de la enseñanza. Como se puede apreciar en la figura, se produjo un incremento del 29,7 % en el último decenio. Las unidades aumentaron de forma más acusada en los centros públicos (40,5 %) que las unidades concertadas de los centros privados (13,9 %). La variación del número de unidades de Educación Especial en centros privados no concertados experimentó una reducción del 38,5 %, pasando de 26 unidades en el curso 2009-2010 a 16 unidades en el curso 2018-2019.

Figura C3.12
Unidades de Educación Especial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

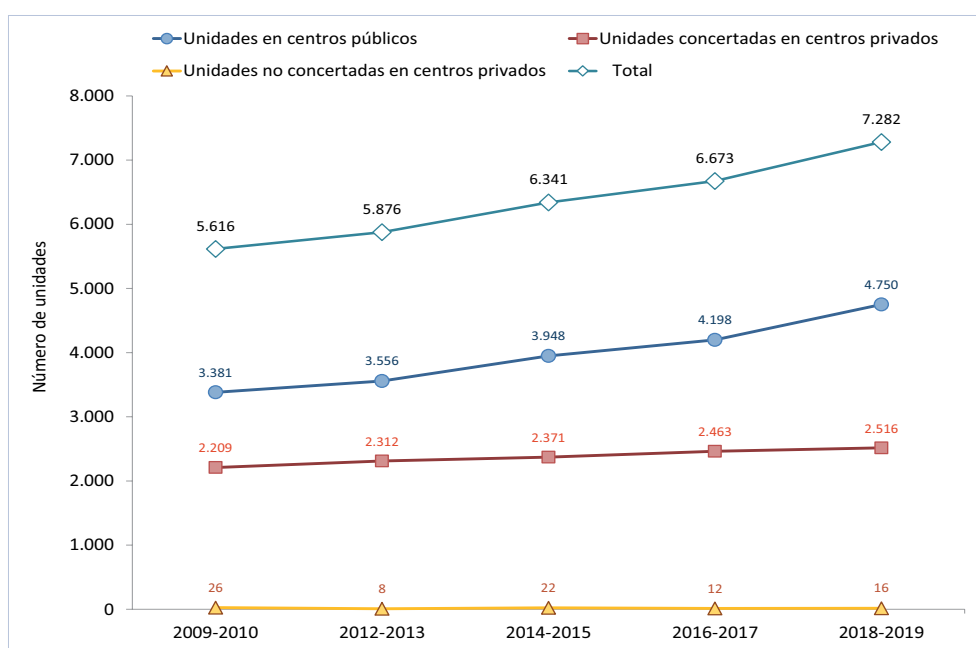


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c312.xlsx> >

Nota: Se incluyen las unidades en centros específicos y las unidades de Educación Especial en centros ordinarios.

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 C3.13
Evolución del número de unidades de Educación Especial por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c313.xlsx> >

Nota: Se incluyen las unidades en centros específicos y las unidades de Educación Especial en centros ordinarios.

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.

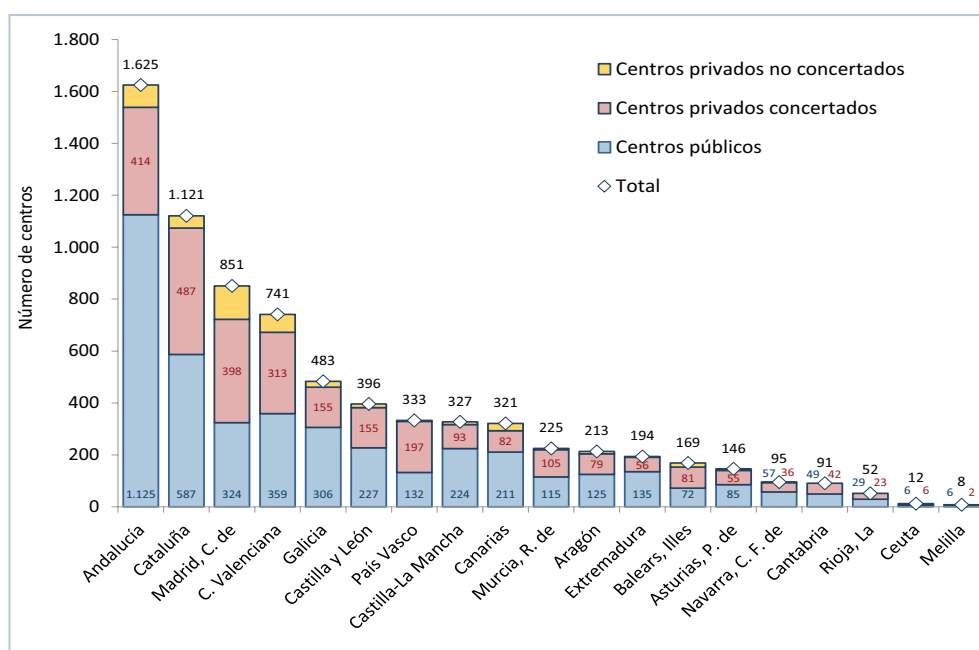
A
B
C
D
E
F

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 (1.625 centros; 22,0 % del total nacional), Cataluña (1.121 centros; 15,1 % del total nacional), la Comunidad de Madrid (851 centros; 11,5 % del total nacional) y la Comunitat Valenciana (741 centros; 10,0 % del total nacional).

El número de centros privados superó al número de centros públicos en cuatro Comunidades Autónomas: la Comunidad de Madrid, donde el 38,1% de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria eran centros públicos, el 46,8 % eran centros privados concertados y el 15,2 % eran centros privados no concertados; el País Vasco con un 39,6 % de centros públicos, un 59,2 % de centros privados concertados y un 1,2 % de centros privados no concertados; Illes Balears con un 42,6 % de centros públicos, un 47,9 % de centros privados concertados y un 9,5 % de centros privados; y por último la Comunitat Valenciana, en la que el 48,4 % eran centros públicos, el 42,2 % privados concertados y el 9,3 % privados. En la Ciudad Autónoma de Ceuta, el número de centros públicos y de privados fue el mismo –6 centros públicos y 6 centros privados concertados–, mientras que en la Ciudad Autónoma de Melilla el número de centros públicos fue 6 frente a 2 centros de titularidad privada con enseñanzas concertadas, no existiendo centros privados no concertados que impartieran este nivel.

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

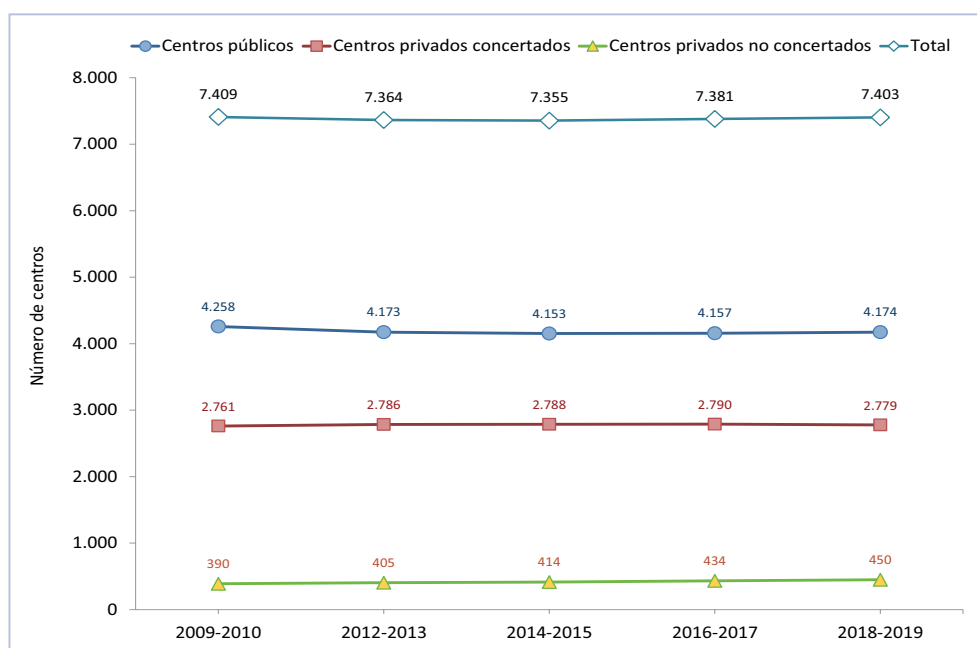


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c314.xlsx> >

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.

El análisis de la evolución del número de centros que impartían Educación Secundaria Obligatoria entre los cursos 2009-2010 y 2018-2019 (**figura C3.15**) revela que, si bien seguía predominando la titularidad pública entre los centros que impartían Educación Secundaria Obligatoria, se produjo en el periodo considerado, un aumento en el número de centros privados concertados y en el número de centros privados no concertados (incremento del 0,7 % y del 15,4 %, respectivamente); sin embargo, el número de centros públicos experimentó una reducción de 84 (-2,0 %) con respecto al curso 2009-2010.

Figura C3.15
Evolución del número de centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c315.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.

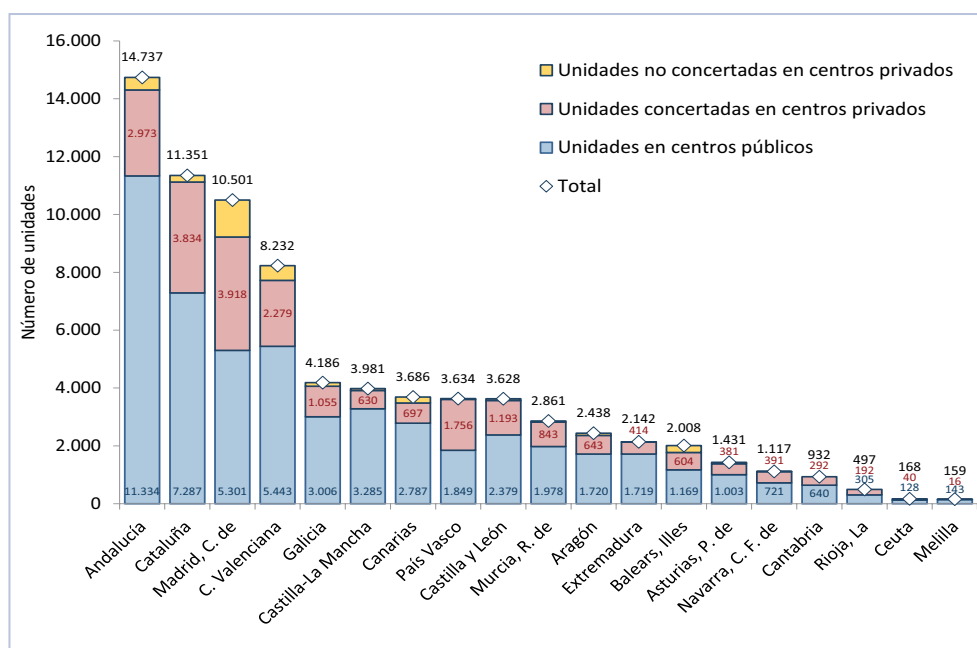
En lo que se refiere al número de unidades o grupos educativos de Educación Secundaria Obligatoria, la **figura C3.16** muestra la distribución del número total de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo tanto a la titularidad del centro como al tipo de financiación de estas enseñanzas. Excepto en la Comunidad de Madrid y en Baleares, donde la proporción de unidades no concertadas en centros privados de Educación Secundaria Obligatoria superó el 10 % (12,2 % y 11,7 % respectivamente), estas enseñanzas se impartieron, casi exclusivamente, en centros financiados con fondos públicos, como corresponde al carácter gratuito de la etapa.

La **tabla C3.5** ofrece la evolución del número de unidades o grupos de Educación Secundaria Obligatoria entre los cursos 2009-2010 y 2018-2019, en el conjunto de los centros educativos españoles, según su titularidad. En el curso 2018-2019 el número de unidades de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria eran 77.689 –52.197 grupos en centros públicos (67,2 %), 22.151 en centros privados concertados (28,5 %) y 3.341 en centros privados no concertados (4,3 %)–, experimentando el número total de unidades una variación relativa, en el curso 2018-2019 con respecto al curso 2009-2010, del 5,3 %. Ello supuso un aumento, en cuanto a número de unidades, del 4,7 % en los centros públicos, del 4,0 % en los centros de titularidad privada con enseñanzas concertadas y del 26,0 % en centros privados no concertados.

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.

Figura C3.16
Unidades de 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/i20c316.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.

Tabla C3.5
Índice de variación del número de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019 (curso 2009-2010=100)

	Curso 2010-2011	Curso 2012-2013	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019
Unidades en centros públicos	99,0	96,2	97,1	99,7	104,7
Unidades concertadas en centros privados	100,3	100,8	101,2	102,7	104,0
Unidades no concertadas en centros privados	101,4	102,3	106,1	112,9	126,0
Total	99,4	97,8	98,6	101,0	105,3

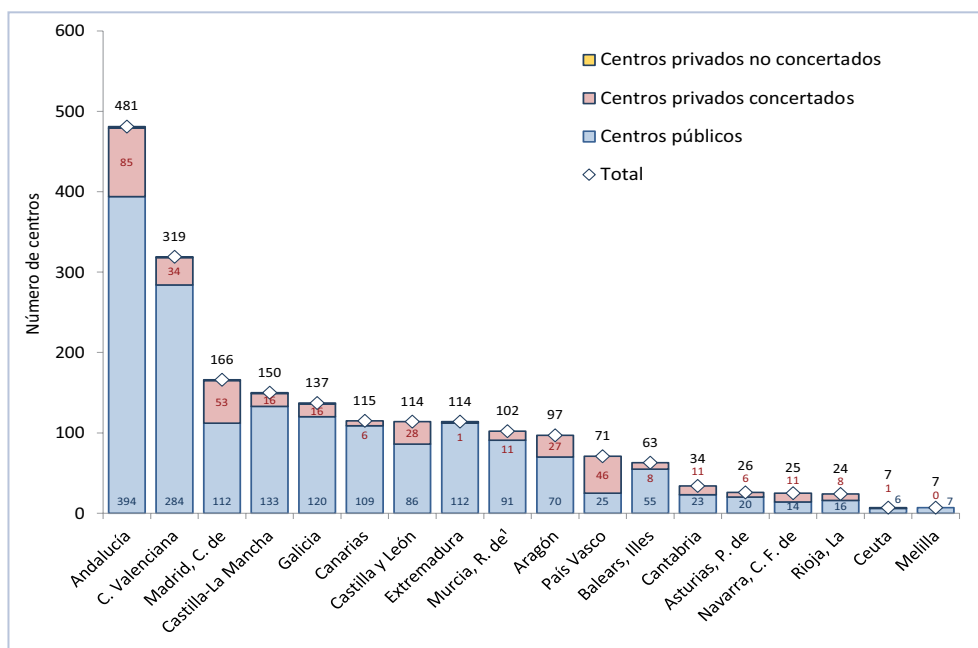
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En 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 %).

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 había 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 C3.17
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

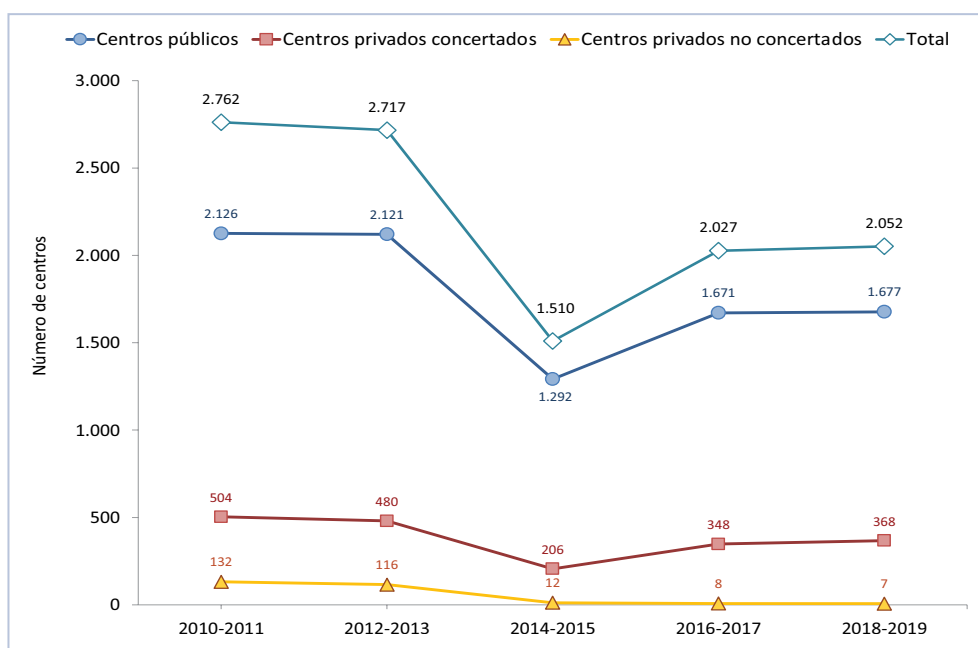


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c317.xlsx> >

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.

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> >

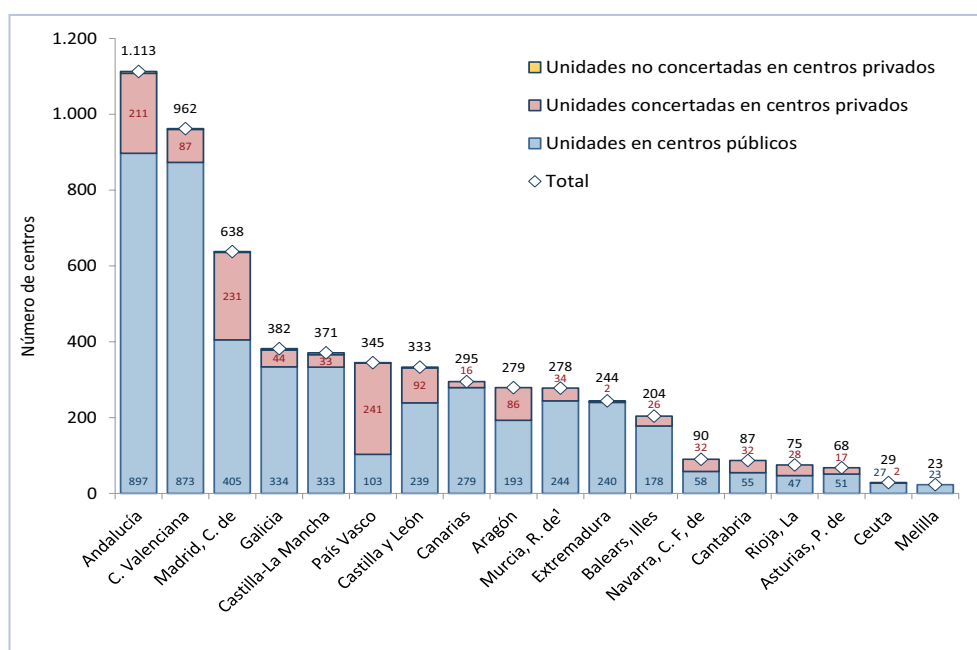
Nota: En los centros que imparten FP Básica se incluyen centros docentes y actuaciones.

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.

En cuanto al cómputo por unidades, durante el curso 2018-2019 funcionaron 5.816 unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica. La mayoría de las unidades correspondieron a centros públicos, 4.579 (78,7 %), a los centros privados concertados 1.214 unidades (20,9 %) y tan solo 23 unidades no concertadas a centros privados (0,4 %).

La **figura C3.19** muestra la distribución de los grupos de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en los centros educativos entre las Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad de los centros y a la financiación de estas enseñanzas. En ella se observa que en todos los territorios prácticamente la totalidad de las unidades de Formación Profesional Básica se encontraban en centros sostenidos con fondos públicos.

Figura C3.19
Unidades de 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/i20c319.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 **tabla C3.6** presenta los índices de variación de las unidades de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (2010-2011 / 2014-2015) y las de Formación Profesional Básica (2015-2016 / 2018-2019).

Las unidades de los Programas de Cualificación Profesional Inicial pasaron de 5.453 en el curso 2010-2011 a 6.016 en el curso 2013-2014, con un incremento del 10,3 %.

Las unidades de los Programas de Formación Profesional Básica pasaron de 5.420 en el curso 2015-2016 a 5.816 en el curso 2018-2019, con un incremento del 7,3 %. Si se considera la evolución de ambos programas conjuntamente entre 2010-2011 y 2018-2019, las unidades de centros públicos crecieron un 7,6 %, las de centros privados concertados crecieron un 6,9 % y los no concertados un -65,2 %. El incremento total de unidades en ese mismo periodo fue del 6,7 %.

Finalmente, en este apartado se analiza también la cuantificación de centros docentes en los que se implantó durante el curso 2014-2015 la modalidad formativa «Otros Programas de Formación Profesional» establecida en el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica y que contempla para las Comunidades Autónomas la opción de ofertar otros programas formativos de Formación Profesional, adaptada a las necesidades específicas del alumnado que no ha alcanzado el graduado en Educación Secundaria Obligatoria, facilitando así su acceso al mundo laboral.

Tabla C3.6
Índice de variación del número de unidades de Cualificación Profesional Inicial, entre los cursos 2010-2011 a 2014-2015 y Formación Profesional Básica entre los cursos 2015-2016 a 2018-2019, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2018-2019 (curso 2010-2011=100)

	Curso 2011-2012	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2018-2019
Unidades en centros públicos	107,3	111,9	117,4	107,7
Unidades concertadas en centros privados	99,7	109,6	101,8	107,0
Unidades no concertadas en centros privados	34,8	22,7	93,3	34,8
Total	104,9	110,3	113,6	106,7

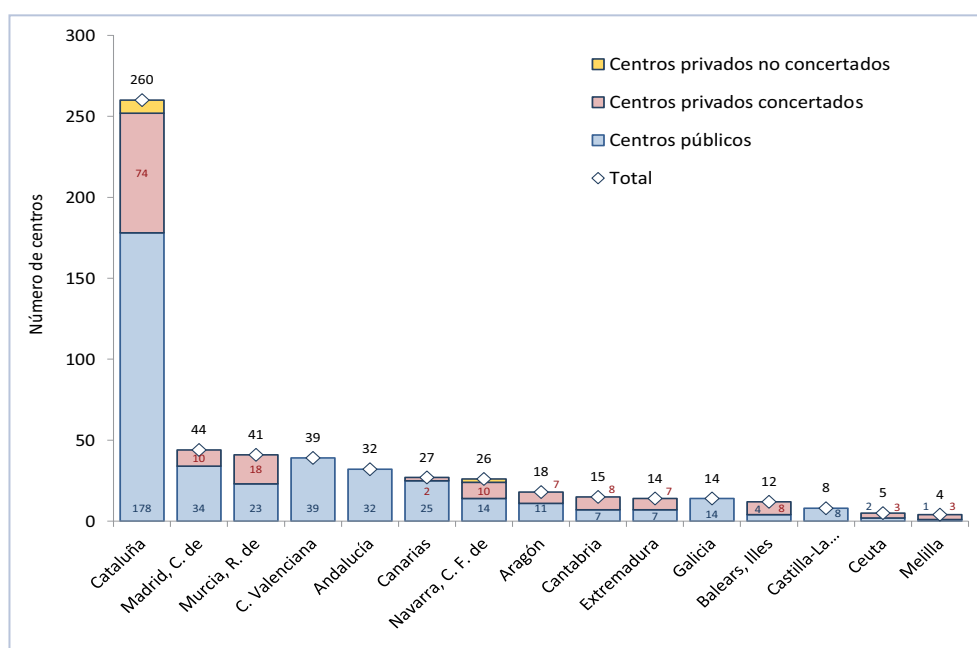
Nota: Incluye centros docentes y actuaciones.

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.

Durante el curso 2018-2019, simultáneamente a la Formación Profesional Básica, se impartieron otros programas formativos de Formación Profesional en 563 centros (401 centros públicos, 152 centros concertados y 10 centros privados no concertados). Se impartieron en todas las Comunidades Autónomas excepto en Castilla y León y País Vasco. El 71,2 % de los centros donde se impartieron estos programas eran de titularidad pública, mientras que el 27,0 % correspondía a centros privados concertados y el 1,8 % restante a centros privados no concertados.

La distribución de los centros entre las Comunidades y Ciudades Autónomas con enseñanzas relativas a los programas formativos mencionados se muestra en la **figura C3.20**. Como se observa, Cataluña con 260 centros, lo que representa el 46,2 % del total nacional, fue la Comunidad Autónoma con mayor número, con 178 centros públicos, 74 concertados y 8 privados no concertados. Le siguen a gran distancia la Comunidad de Madrid (44 centros), la Región de Murcia (41 centros), la Comunitat Valenciana (39), Andalucía (32), Canarias (27 centros) y Navarra (26 centros). El resto de las Comunidades y Ciudades Autónomas tuvieron un número total de centros inferior a 20.

Figura C3.20
Centros que imparten «otros programas formativos de Formación Profesional» según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c320.xlsx> >

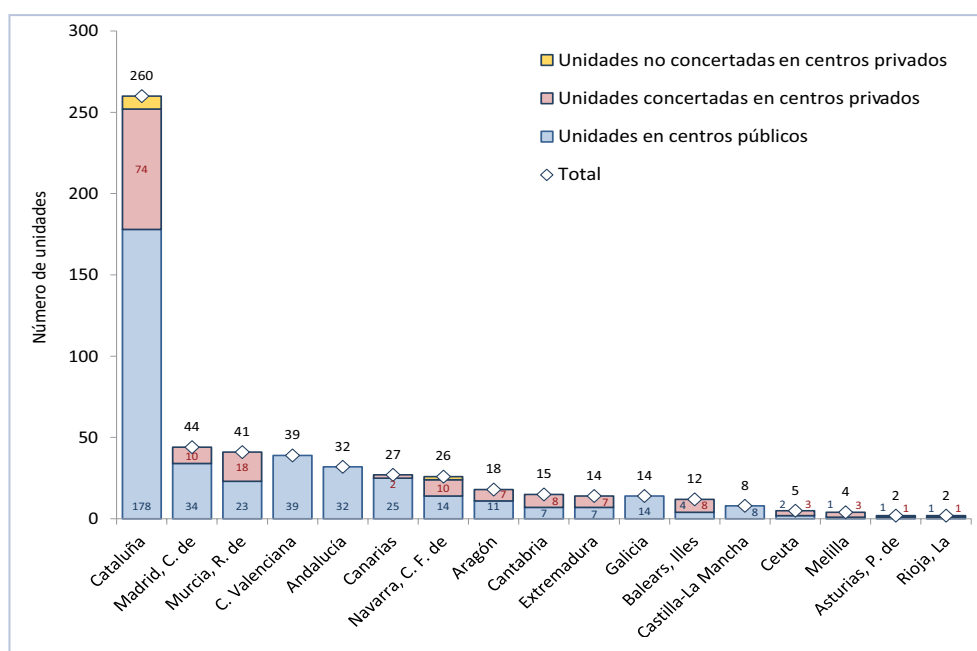
Nota: Incluye centros docentes y actuaciones.

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.

En cuanto al estudio por unidades en los centros educativos referido a esta opción formativa, en el periodo académico 2018-2019, funcionaron 563 unidades en España: 401 en centros públicos (71,2 %), 152 unidades concertadas en centros privados (27,0 %) y 10 en centros privados no concertados (1,8 %). La **figura C3.21** muestra la distribución de los grupos educativos de estas enseñanzas entre las Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo a la titularidad de los centros y a la financiación de las enseñanzas.

Figura C3.21

Unidades de «otros programas formativos de Formación Profesional» según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c321.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.

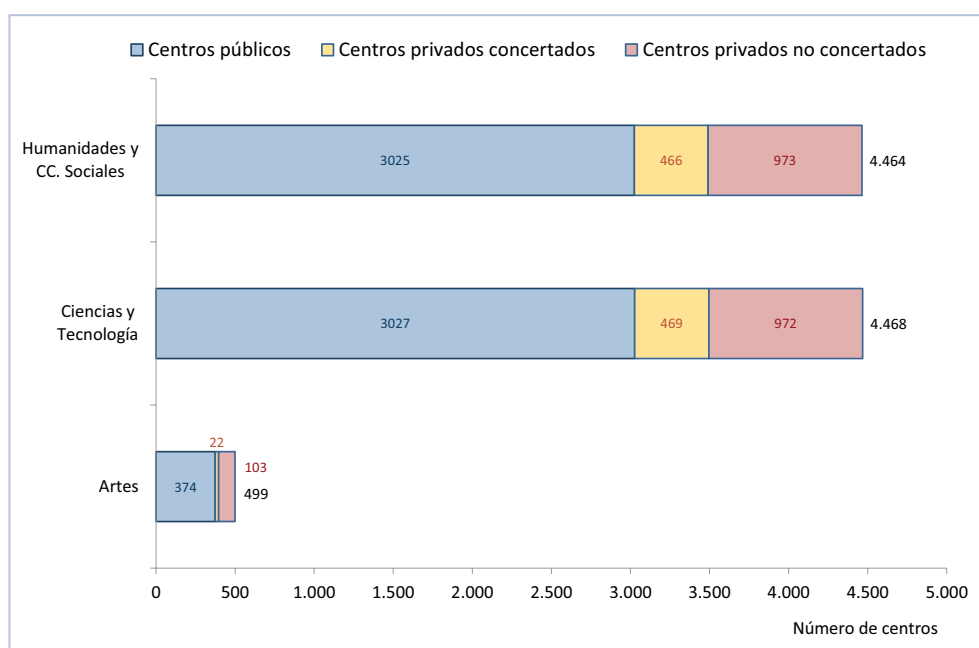
Centros que imparten Bachillerato

Según la modalidad de Bachillerato

Las modalidades de Bachillerato que con mayor frecuencia se impartieron en los centros del territorio nacional (**figura C3.22**) 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.

La distribución de los centros en cuanto a la titularidad y financiación de las enseñanzas y a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales fue del 67,8 % en centros públicos, el 10,4 % en centros privados concertados y el 21,8 % en centros privados no concertados. Estas cifras fueron similares a las correspondientes a la modalidad de Ciencias y Tecnología (el 67,7 % en centros públicos, el 10,5 % en centros privados concertados y el 21,8 % en centros privados no concertados). Sin embargo, para la modalidad de Artes, la presencia del sector público fue superior: el 74,9 % en los centros públicos, el 4,4 % en centros privados con enseñanzas concertadas y el 20,6 % en los centros privados no concertados.

Figura C3.22
Centros que imparten Bachillerato según la modalidad, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c322.xlsx> >

Nota: Se incluyen las modalidades de Bachillerato en Régimen Ordinario y Adultos/Nocturno.

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

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. Sin embargo, la distribución en estas dos Comunidades Autónomas de los centros de titularidad privada, atendiendo a la financiación de las enseñanzas, fue diferente en el curso de referencia; así, mientras en el País Vasco de los 218 centros de titularidad privada, 114 tenían estas enseñanzas financiadas con fondos públicos, en la Comunidad de Madrid de los 372 centros de titularidad privada que impartieron Bachillerato en el curso 2018-2019, 330 correspondieron a centros privados no concertados.

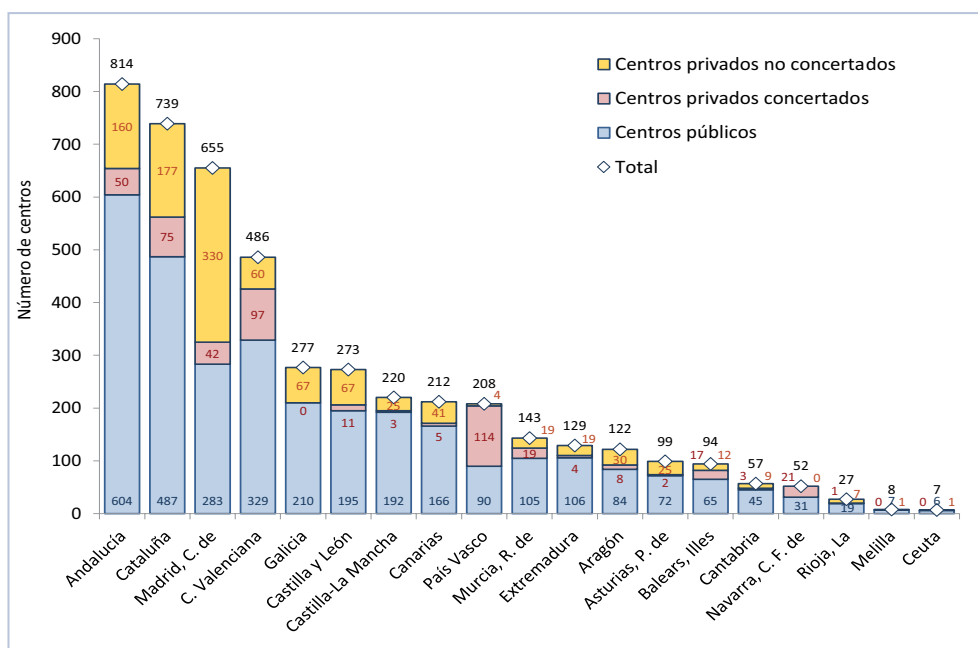
El análisis de la evolución del número de centros que impartieron Bachillerato de forma presencial a lo largo de los últimos diez cursos en el conjunto del territorio español (**figura C3.24**) indica que se experimentó un aumento sostenido en dicho periodo, con un incremento relativo del 4,2 %, que es algo más acusado en el caso de los centros privados no concertados (7,8 %), frente a los centros públicos (3,2 %) y privados concertados (3,1 %).

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). Le siguen en número Canarias (26 centros), Galicia (19 centros), la Comunidad de Madrid (13 centros) y Castilla y León (10 centros), (véase la **figura C3.25**).

A
B
C
D
E
F

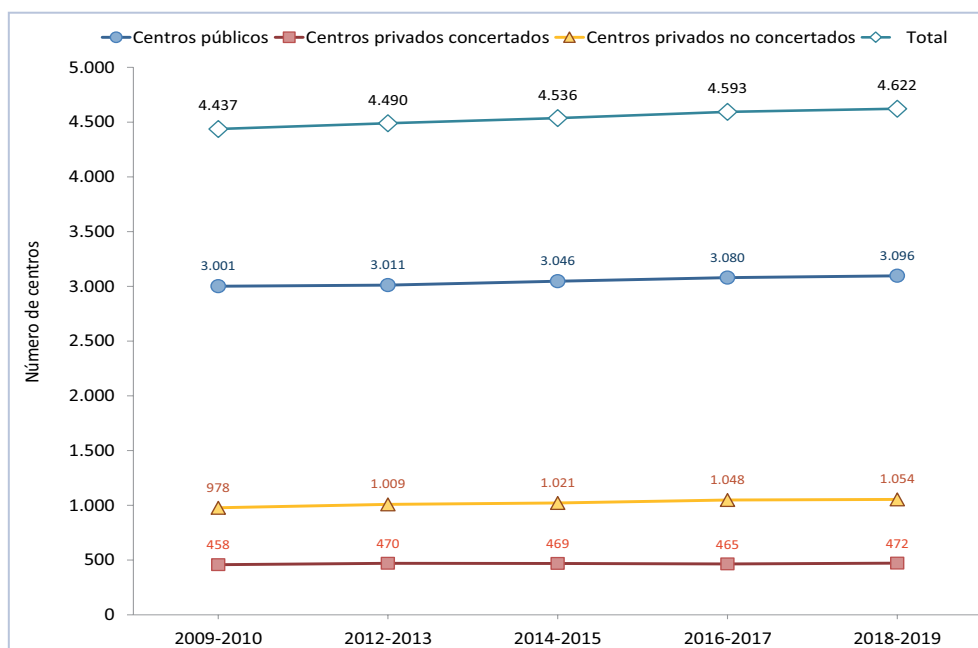
Figura C3.23
Centros que imparten Bachillerato en régimen presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <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.

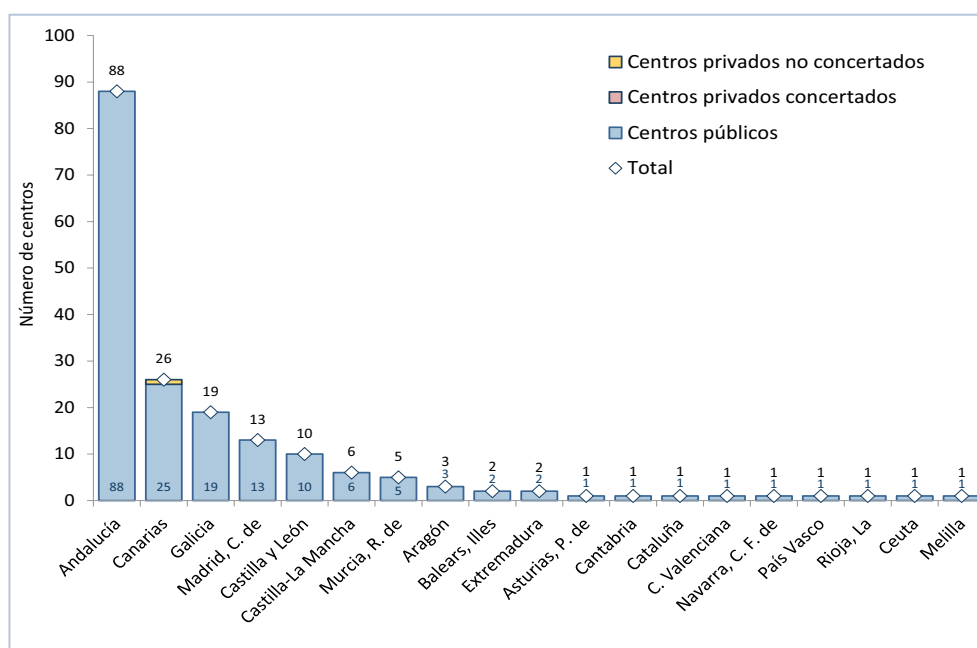
Figura C3.24
Evolución del número de centros que imparten Bachillerato presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c324.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 C3.25
Centros que imparten Bachillerato a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

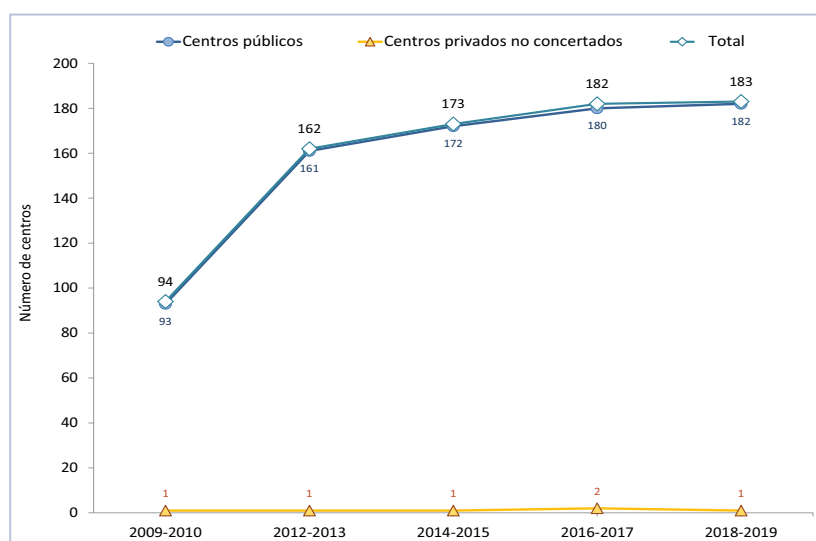


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c325.xlsx> >

Nota: No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

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 C3.26
Evolución del número de centros que imparten Bachillerato a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c326.xlsx> >

Nota: No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

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, el número de centros que impartieron Bachillerato a distancia en el conjunto del territorio nacional experimentó, con respecto al curso 2009-2010, un crecimiento del 94,7 % (94 centros en el curso 2009-2010, frente a 183 centros en 2018-2019), siendo el crecimiento mayor, en el decenio considerado, el producido entre los cursos 2009-2010 y 2011-2012, con la incorporación de 63 centros públicos (véase la **figura C3.26**).

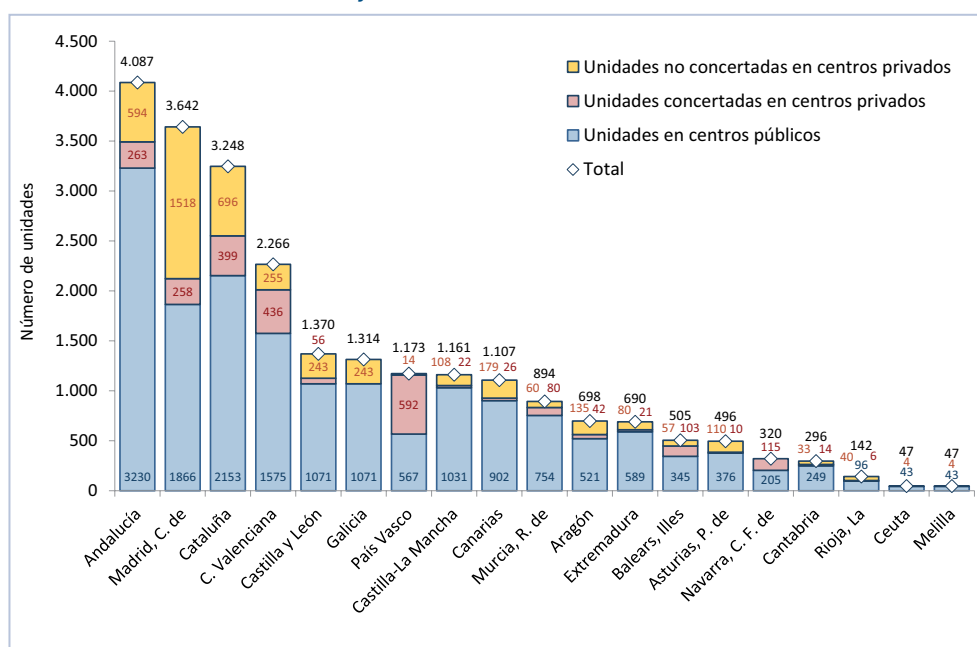
Unidades en régimen ordinario

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.

La distribución de estos grupos de Bachillerato por Comunidades y Ciudades Autónomas se muestra en la **figura C3.27**, en la que, además, aparecen desagregados los datos en cada uno de los territorios por titularidad del centro y financiación de la enseñanza. En todas, excepto el País Vasco, las unidades en centros públicos superaron el 50 % y estaban por encima del 80 % en seis Comunidades y las dos Ciudades Autónomas: Castilla-La Mancha (88,8 %), Extremadura (85,4 %), Murcia (84,3 %), Cantabria (84,1 %), Galicia (81,5 %), Canarias (81,5 %), Melilla (91,5 %) y Ceuta (91,5 %). En cuatro Comunidades Autónomas las unidades en centros privados no concertadas superaron el 20 %: la Comunidad de Madrid (41,7 %), La Rioja (28,2 %), Principado de Asturias (22,2 %) y Cataluña (21,4 %).

El análisis de la evolución del número de unidades de Bachillerato a lo largo de los diez últimos cursos se refleja en la **tabla C3.7**. El número de unidades en centros públicos varió porcentualmente poco entre 2009-2010 y 2014-2015, curso a partir del cual la variación aumentó hasta alcanzar en 2018-2019 con respecto a 2009-2010 el 6,9 %. La misma evolución que en los centros públicos se produjo en los privados no concertados, experimentando una variación positiva del 5,3 % en el decenio analizado. Las unidades en centros privados concertados aumentaron en menor medida en un 0,8 %.

Figura C3.27
Unidades de Bachillerato 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/i20c327.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.

Tabla C3.7
Índice de variación del número de unidades de Bachillerato en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019 (curso 2009-2010=100)

	Curso 2010-2011	Curso 2012-2013	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019
Unidades en centros públicos	101,4	101,5	103,6	106,6	106,9
Unidades concertadas en centros privados	100,5	99,9	97,5	98,1	100,8
Unidades no concertadas en centros privados	99,7	99,5	98,6	103,4	105,3
Total	101,0	100,9	102,0	105,1	105,9

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 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio

Según la familia profesional

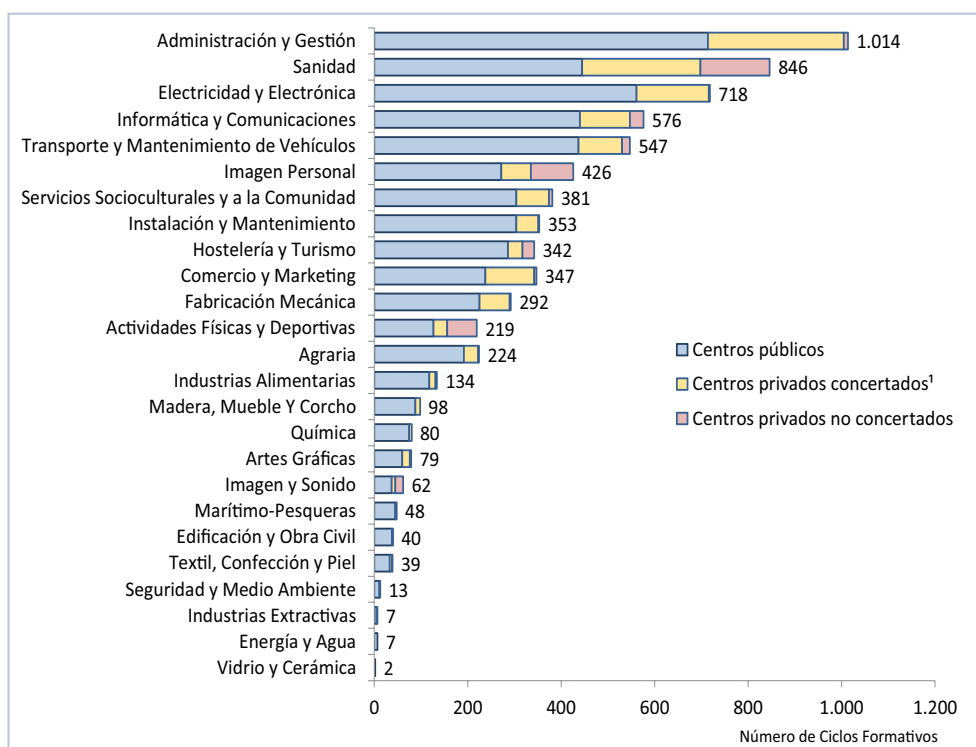
En el curso 2018-2019 se impartieron en España 6.894 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio. Las familias profesionales de estos Ciclos más impartidas en todos los centros fueron: Administración y Gestión (1.014 ciclos); Sanidad (846); Electricidad y Electrónica (718 ciclos); Informática y Comunicaciones (576 ciclos); y Transporte y Mantenimiento de Vehículos (547 ciclos).

La **figura C3.28** muestra el número de centros docentes de todo el territorio nacional que ofrecieron 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. También se observa que, en la mayor parte de las familias, el número de ciclos que se impartieron en los centros privados concertados fue superior a los de los centros privados no concertados. Algunas de las familias profesionales que se cursaron más en los centros privados no concertados que en los concertados fueron Actividades Físicas y Deportivas, Imagen Personal e Imagen y Sonido.

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

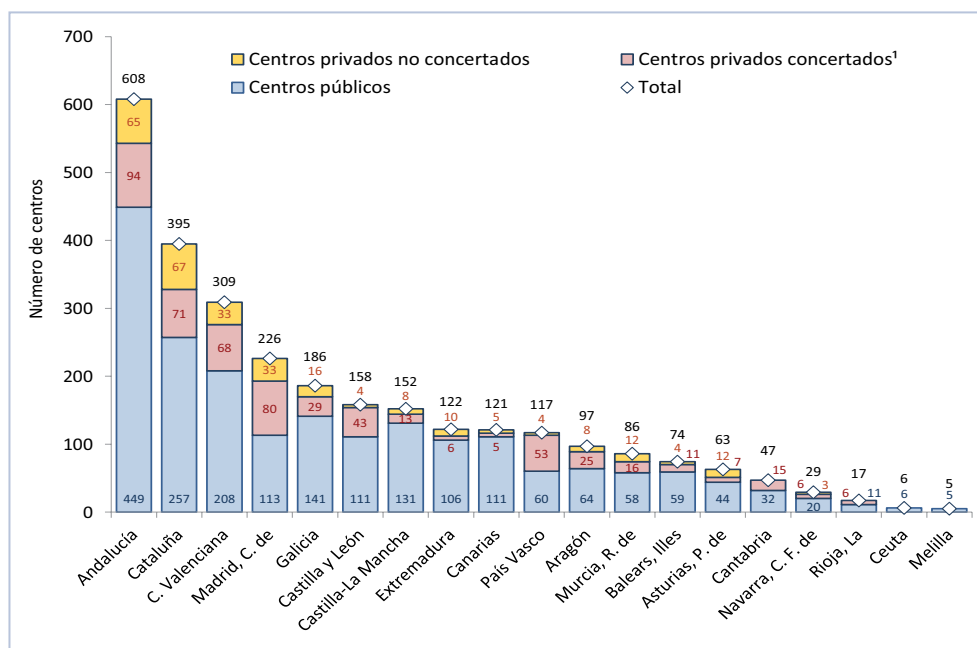
Durante el curso 2018-2019, impartieron Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial 2.818 centros: 1.986 públicos (70,5 %), 548 privados concertados (19,4 %) y 284 privados no concertados (10,1 %).

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.

Por otra parte, como se observa en la **figura C3.30**, en el periodo comprendido entre el curso 2009-2010 y el 2018-2019 el número de centros que impartieron Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en la modalidad presencial aumentó en 227 centros, lo que en cifras relativas representa una variación de +8,8 %. En el caso de los centros públicos y de los centros privados concertados, en este periodo de diez cursos académicos, ambos experimentaron incrementos de 77 centros (4,0 %) y 49 centros (9,8 %), respectivamente; los centros privados no concertados que impartieron estas enseñanzas profesionales experimentaron un crecimiento superior (+101 centros, lo que en términos relativos supuso un incremento del 55,2 %).

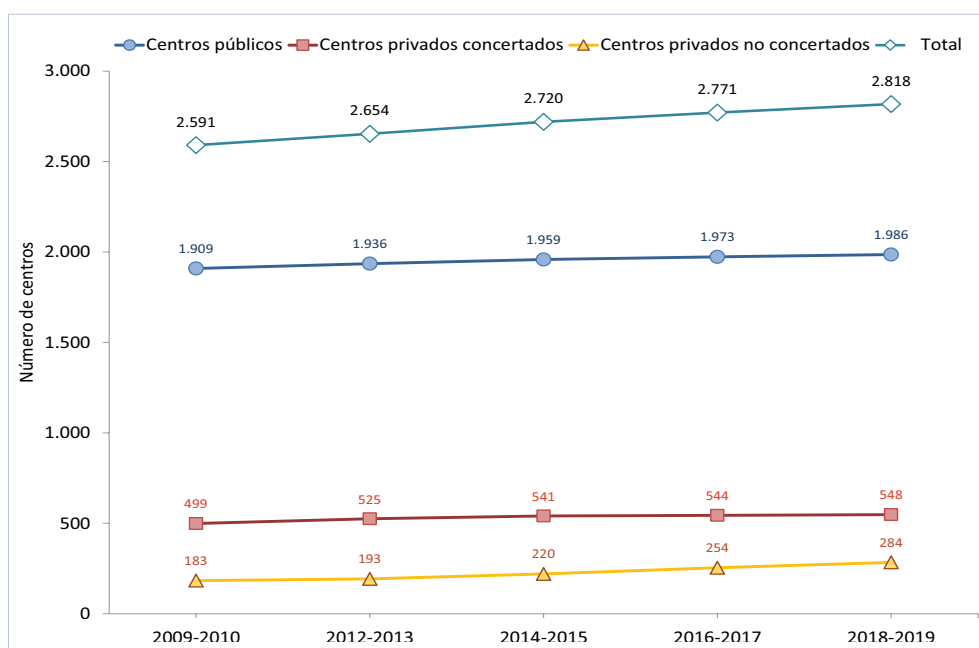
A distancia

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 %).

La **figura C3.31** presenta el número de centros que en el curso 2018-2019 impartieron Ciclos Formativos de Grado Medio a distancia en las distintas Comunidades Autónomas, desagregado por titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. Se puede observar que, excepto en Canarias, Madrid, Cataluña, Castilla-La Mancha, Andalucía, Castilla León, la Región de Murcia, Aragón e Illes Balears todos los centros que impartieron estas enseñanzas fueron públicos. Asimismo, en la citada figura se aprecia que casi las tres cuartas partes (72,4 %) de los centros que ofertaron Formación Profesional de Grado Medio a distancia se distribuyeron entre siete Comunidades Autónomas: Canarias, la Comunidad de Madrid, Cataluña, Castilla-La Mancha, Andalucía, Castilla León y Galicia.

A
B
C
D
E
F

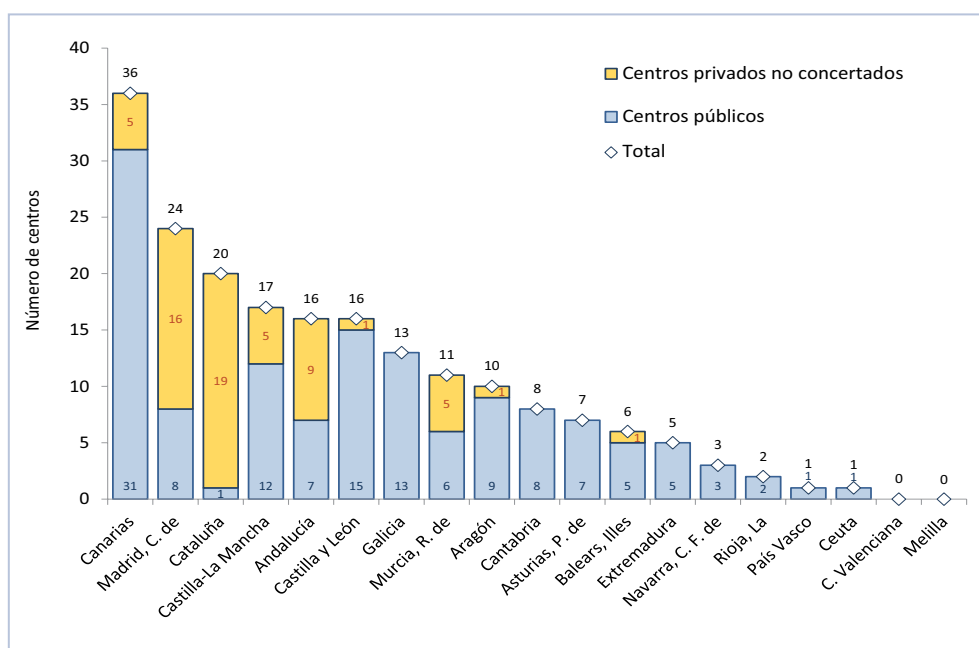
Figura C3.30
Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c330.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 C3.31
Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c331.xlsx> >

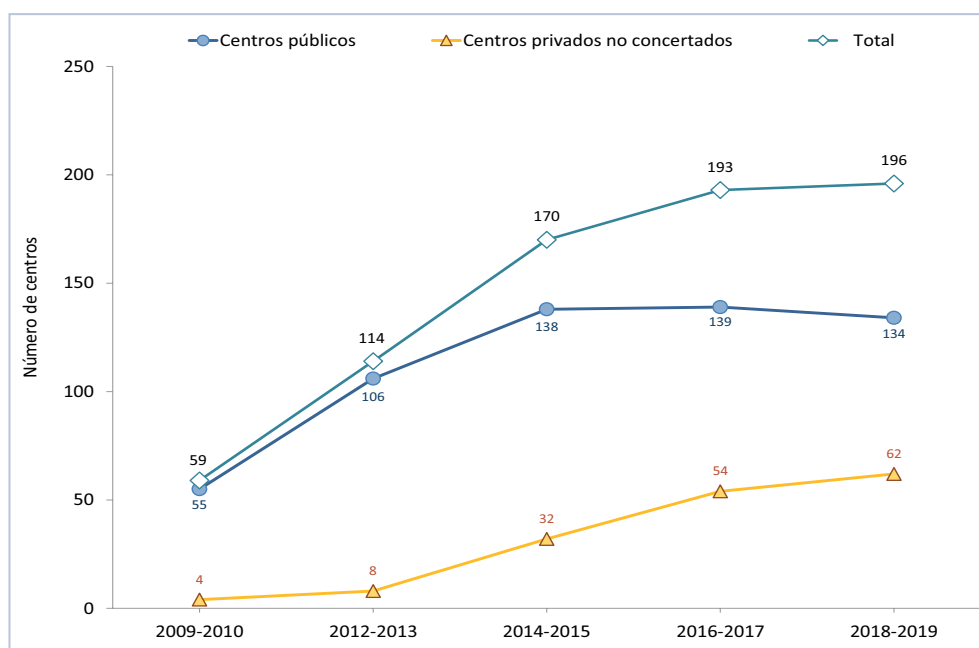
Nota: No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

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.

El número de centros que ofrecieron esta modalidad de enseñanza de Formación Profesional aumentó de forma muy notable y sostenida entre 2009-2010 y 2013-2014 para después seguir creciendo de forma más moderada, (véase la **figura C3.32**). Como ya se ha indicado, esta modalidad se imparte mayoritariamente en centros de titularidad pública –no existen enseñanzas concertadas–, siendo escaso el número de centros privados con enseñanza no concertada; no obstante, pasó de 4 centros en el curso 2009-2010 a 62 centros en el curso de referencia de este INFORME. Globalmente, la variación relativa en el periodo considerado fue del +232,2 %, variando de 59 centros en el curso 2009-2010 a 196 centros en el curso 2018-2019.

Figura C3.32

Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio a distancia por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c332.xlsx> >

Nota: No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

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.

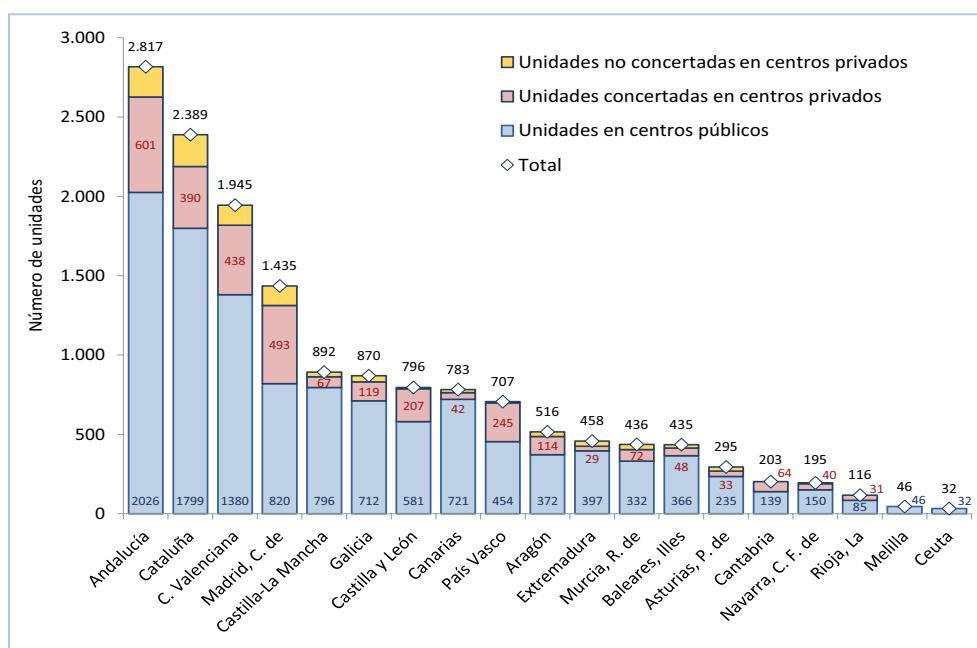
Unidades en régimen ordinario

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.

Cuando el estudio se centra en el grado de financiación con fondos públicos de las unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio que estuvieron en funcionamiento a lo largo del curso 2018-2019, se llega a la conclusión de que las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla fueron los únicos territorios en los que el 100 % de las unidades pertenecieron a centros públicos. Asimismo, las Comunidades de Canarias (92,1 %), Castilla-La Mancha (89,2 %) y Extremadura (86,7 %), registraron porcentajes de unidades en centros públicos superiores al 85,0 %. Con un número de unidades de Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio que superó el 25 % en centros privados concertados estuvieron: País Vasco (34,7 %), Madrid (34,4 %), Cantabria (31,0 %), La Rioja (26,7 %) y Castilla León (26,0 %).

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.

Por último, en la **tabla C3.8** se analiza la evolución del número de unidades a lo largo de los diez últimos cursos académicos, desde 2009-2010 hasta 2018-2019. En ella se muestra una tendencia creciente sostenida en dicho periodo, que supuso un incremento global en cifras absolutas de 3.724 unidades y que, en términos relativos, representa un aumento del 32,0 %. La distribución de la variación de las unidades correspondientes a los Ciclos Formativos de Grado Medio, cuando se atiende a la titularidad del centro y a su financiación, fue de 2.575 unidades en centros públicos (29,0 %), 741 unidades concertadas en centros privados (32,3 %) y 408 unidades no concertadas en centros privados (84,6 %).

Tabla C3.8

Índice de variación del número de unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019 (curso 2009-2010=100)

	Curso 2010-2011	Curso 2012-2013	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019
Unidades en centros públicos	106,4	118,8	123,9	129,4	129,0
Unidades concertadas en centros privados	104,3	121,3	121,6	130,6	132,3
Unidades no concertadas en centros privados	99,0	119,7	168,7	157,5	184,6
Total	105,7	119,3	125,3	130,8	132,0

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 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior

Según la familia profesional

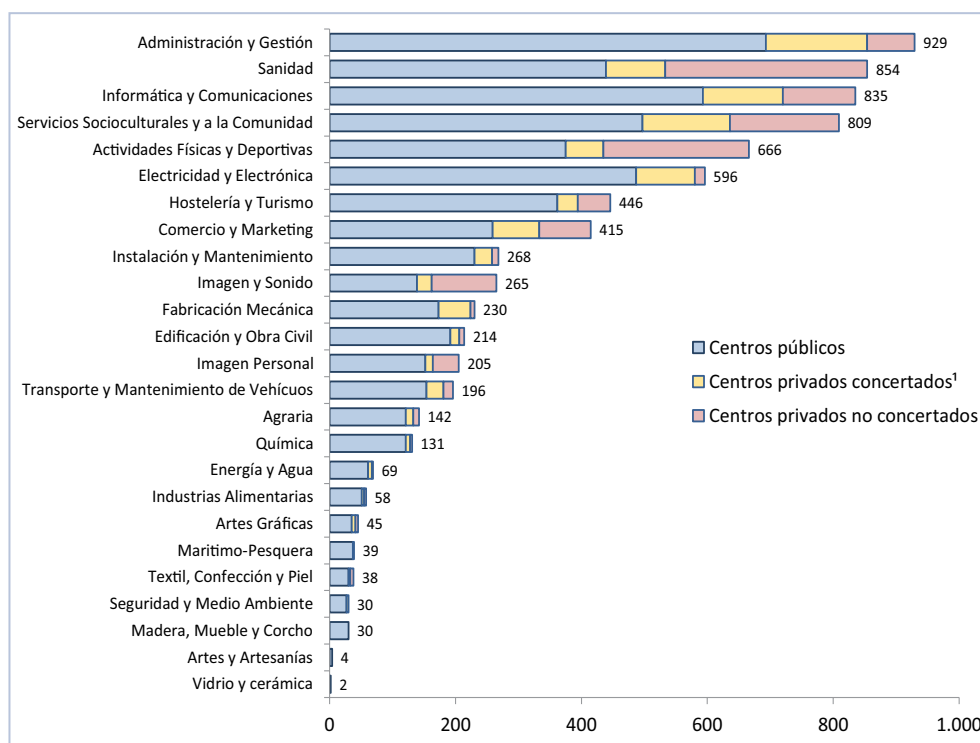
En el curso 2018-2019 se impartieron en España 7.516 Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior. Las familias profesionales de los Ciclos Formativos de Grado Superior, impartidas con más frecuencia en los centros del territorio nacional fueron: Administración y Gestión (929 ciclos);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

La **figura C3.34** muestra el número de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior que se impartieron en el conjunto de España, a lo largo del curso 2018-2019, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Estas cifras incluyen tanto las enseñanzas en régimen ordinario como las de régimen de adultos o de horario nocturno. Se puede apreciar en la citada figura, que la presencia del sector público es mayoritaria en todas las familias profesionales.

Como datos más significativos de la enseñanza privada y privada concertada, destacaron los Ciclos Formativos de Sanidad con 415 ciclos (94 en la concertada y 321 en la no concertada) lo que supuso el 48,6 % del total de ciclos impartidos. Le sigue el Ciclo Formativo de Actividades Físicas y Deportivas que concentró 291 ciclos (60 concertados y 231 privados), el 43,7 % del total. Y por último el Ciclo de Sevicios Socioculturales y a la Comunidad con 312 ciclos de titularidad privada (173 no concertados y 139 concertados) con un 38,6 % del total.

Figura C3.34

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior 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/i20c334.xlsx> >

1. No se incluye 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 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.

La **figura C3.35** muestra el número de centros que impartieron Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior, por titularidad de centro, en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Mas del 50 % de los centros que impartían Formación Profesional de Grado Superior se distribuyeron entre cuatro Comunidades Autónomas: Andalucía (517 centros), Cataluña (354 centros), Comunitat Valenciana (258 centros) y la Comunidad de Madrid (228 centros).

En cuanto a su evolución a lo largo del último decenio (ver **figura C3.36**), el número de centros que impartieron Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en la modalidad presencial ha experimentado un crecimiento relativo acumulado en todo el periodo del 18,6 %, con un aumento medio anual del 1,9 %. Asimismo, entre los cursos 2009-2010 y 2018-2019, mientras la red de centros financiada con fondos públicos se mantuvo estable con un ligero crecimiento medio anual del 0,6 % para la enseñanza pública y del 0,5 % para la enseñanza concertada, la red de centros privados no concertados creció anualmente, como término medio un 10,7 %.

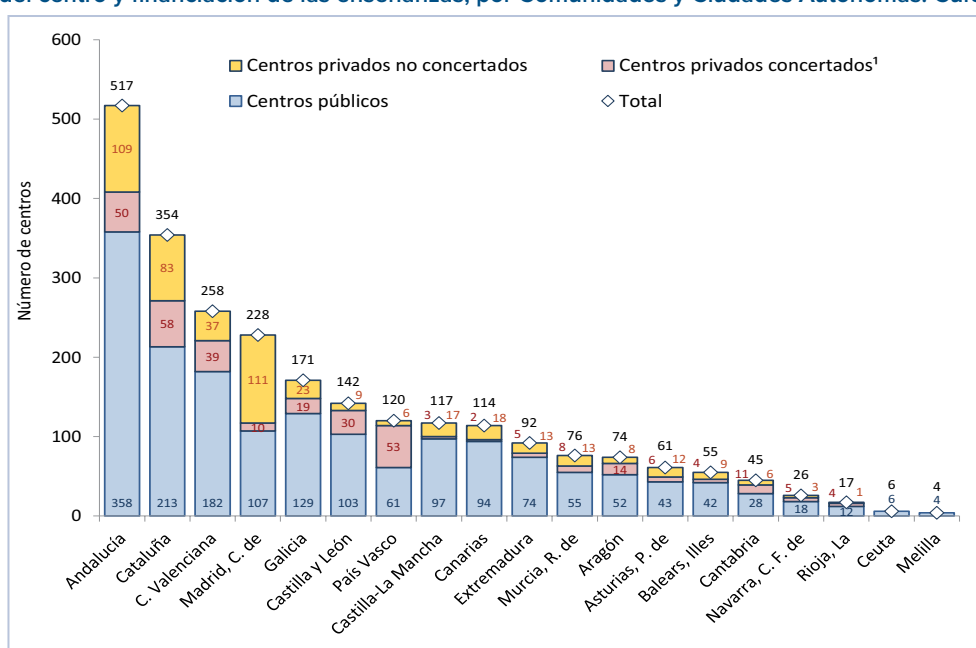
A distancia

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 %.

En la **figura C3.37** se muestra el número de centros que en el curso 2018-2019 impartieron Ciclos Formativos de Grado Superior a distancia en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, según la titularidad de centro y la financiación de las enseñanzas. Las Comunidades Autónomas con un mayor número de centros que en el curso de referencia ofrecieron estas enseñanzas fueron: Canarias (54 centros), Andalucía (51 centros), la Comunidad de Madrid (40 centros), Cataluña (38 centros), Castilla-La Mancha y Castilla León (cada una con 22 centros) y Galicia (21 centros). Asimismo, se observa que en cuatro Comunidades el porcentaje de centros que impartieron Ciclos Formativos de Grado Superior a distancia fue mayor en la enseñanza privada que en la pública: Cataluña, con el 97,4 % (37 de 38 centros son privados), la Comunidad de Madrid con el 70,0 % (28 centros de 40), la Región de Murcia con el 70,0 % (7 de 10 centros) y Andalucía con el 58,8 %, (30 de 51 centros); en el resto de las Comunidades Autónomas la presencia de la red pública fue mayoritaria y superior al 65 %.

Figura C3.35

Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior 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/i20c335.xlsx> >

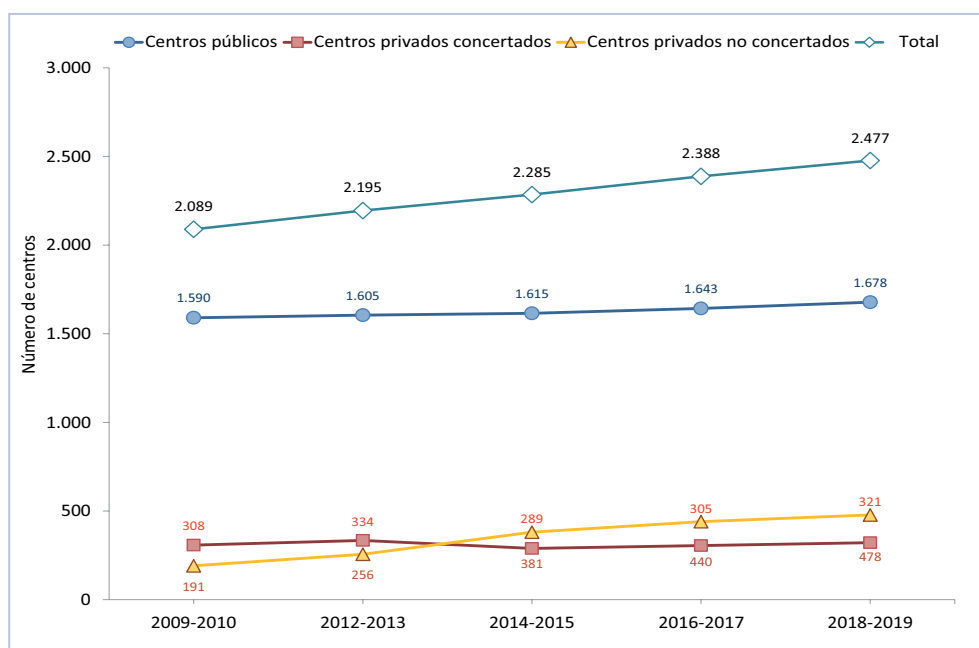
1. No se incluye los centros privados concertados con alumnos exclusivamente de FCT.

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
B
C
D
E
F

Figura C3.36

Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en modo presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019

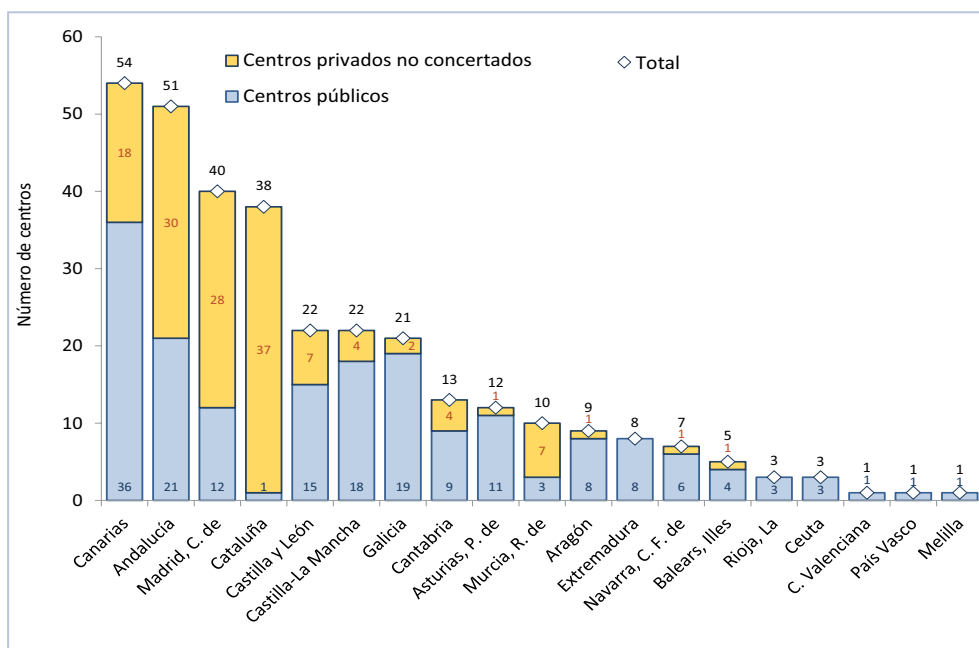


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c336.xlsx> >

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 C3.37

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



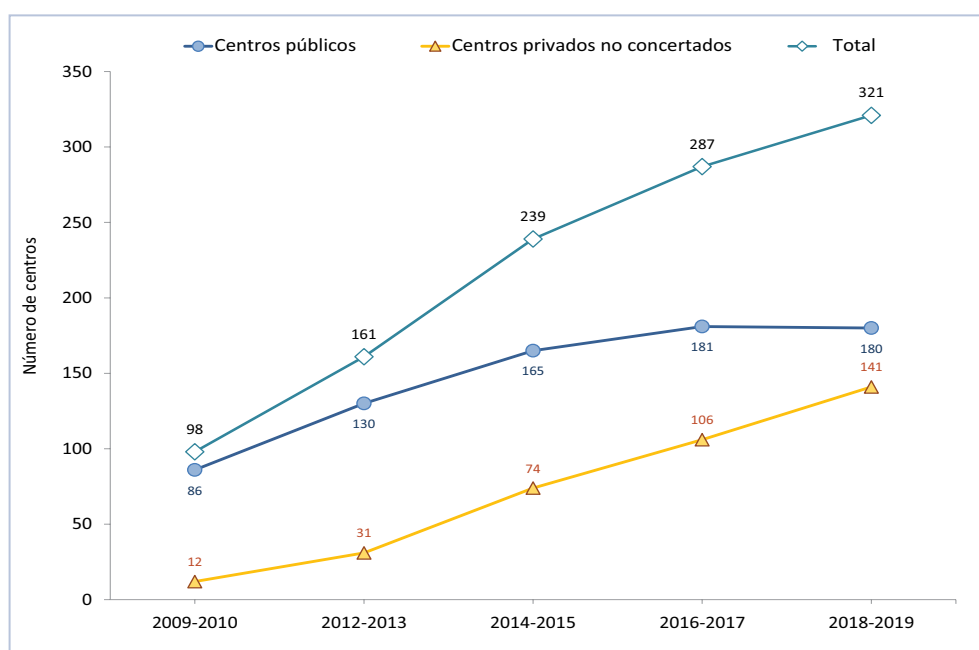
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c337.xlsx> >

Nota: No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

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.

El número de centros que ofrecieron esta modalidad de enseñanza de formación profesional creció de forma muy notable y constante en los últimos diez cursos académicos (ver **figura C3.38**). En particular, los centros privados no concertados que ofertaron estas enseñanzas han pasado de 12 centros en el curso 2009-2010 a 141 centros en el curso 2018-2019. En conjunto, la variación relativa en el periodo considerado es de 227,6 %, de un total de 98 centros en el curso 2009-2010 a 321 centros en el curso 2018-2019. Ello refleja una tendencia acentuada de aprovechamiento de esta modalidad de enseñanza que no resta potencial a la modalidad presencial, sino que la complementa.

Figura C3.38
Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c338.xlsx> >

Nota: No hay centros privados concertados que impartan este tipo de enseñanza.

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.

Unidades en régimen ordinario

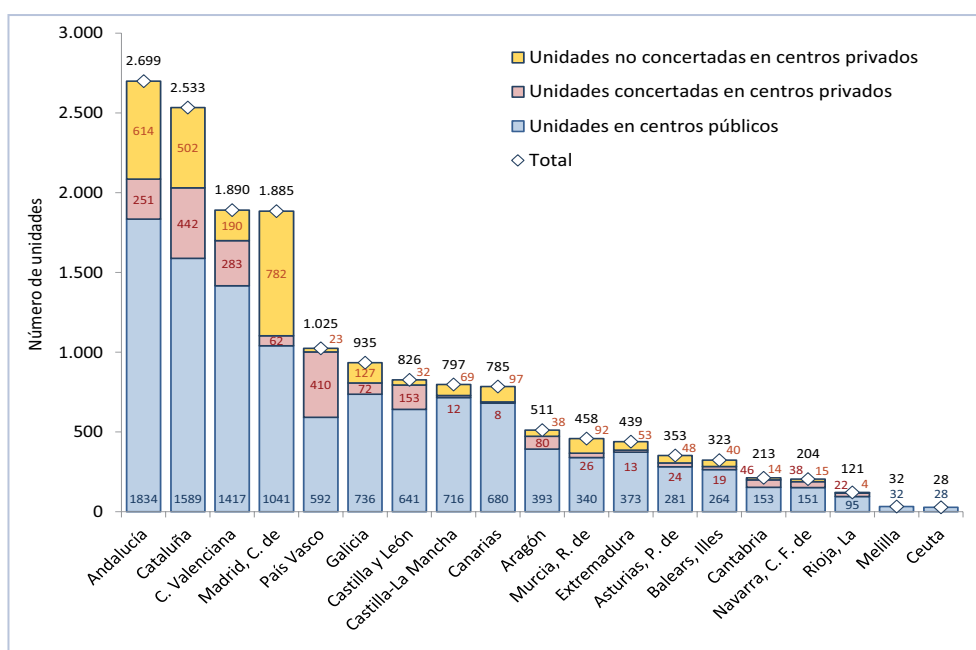
Cuando se analiza el número de unidades o grupos de estudiantes se advierte que, en el curso 2018-2019, funcionaron 16.057 unidades de Ciclos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen ordinario, de los que 11.356 eran de centros públicos (70,7 %), 1.961 (12,2 %) estaban financiados con fondos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

Como dato significativo el País Vasco tuvo un 40,0 % de unidades en centros privados concertados y Madrid un 41,5 % en centros privados no concertados.

La evolución del número de unidades de Ciclos Formativos de Grado Superior en régimen ordinario muestra una tendencia al alza al pasar de 11.252 unidades en el curso 2009-2010 a 16.057 en el curso 2018-2019 que en términos relativos supone un incremento del 42,7 % (29,9 % en la enseñanza pública, en la privada concertada un 11,4 % y en la enseñanza privada no concertada un 266,3 %), (véase la **tabla C3.9**).

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.

Tabla C3.9
Índice de variación del número de unidades de Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019 (curso 2009-2010=100)

	Curso 2010-2011	Curso 2012-2013	Curso 2014-2015	Curso 2016-2017	Curso 2018-2019
Unidades en centros públicos	101,0	112,3	119,4	127,8	129,9
Unidades concertadas en centros privados	103,6	110,2	97,6	106,7	111,4
Unidades no concertadas en centros privados	108,0	144,0	232,0	294,0	366,3
Total	101,8	114,1	123,5	135,5	142,7

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, 2.088 centros (1.493 públicos y 595 privados) impartieron Enseñanzas de Régimen Especial cuya clasificación, según enseñanzas y titularidad, se puede consultar en la **tabla C3.2**.

En la **figura C3.40** se presenta, desglosado por titularidad, el número de centros que impartían en el curso de referencia cada una de las Enseñanzas de Régimen Especial. Estas enseñanzas no están concertadas, por lo que se establece únicamente la distinción entre centros públicos y centros privados. En lo referente a las enseñanzas de idiomas de la figura, se incluyen además de las Escuelas Oficiales de Idiomas, las aulas adscritas y en cuanto a las Enseñanzas de Música y Danza, se incluyen también las enseñanzas no regladas de Música y Danza no conducentes a título con validez académica o profesional, pero que están reguladas por las Administraciones educativas. En esta información, un mismo centro puede aparecer contabilizado varias veces, según las distintas enseñanzas que imparte.

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.

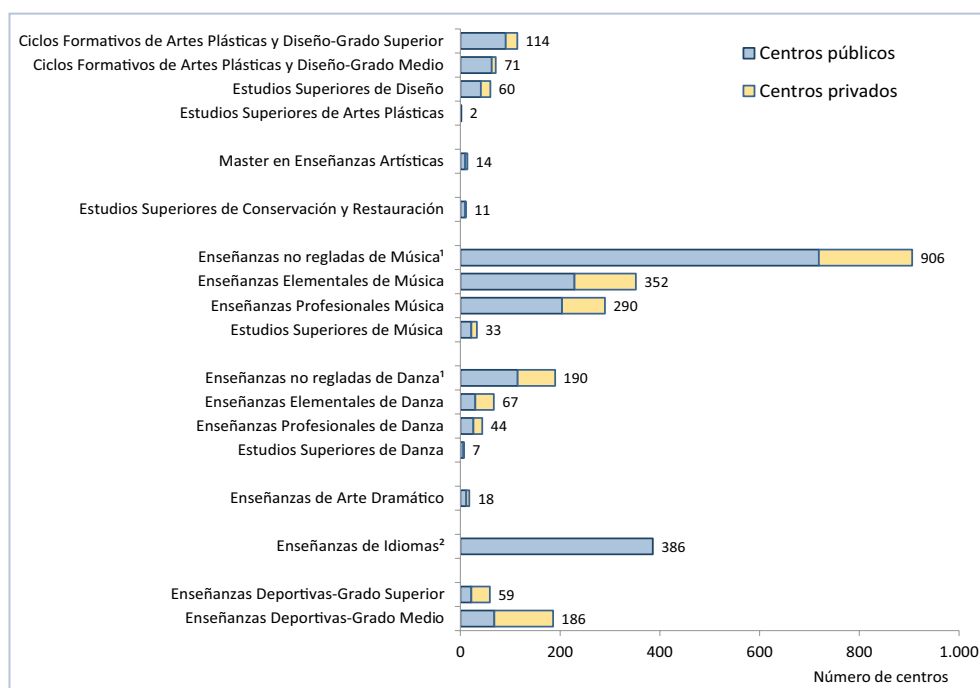
Centros que imparten enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño

En las **figuras C3.42** y **C3.43** se representa la distribución de los centros que en el curso 2018-2019 impartieron en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas las enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño, Conservación y Restauración de Bienes Culturales y el Máster en Enseñanzas Artísticas.

La **figura C3.42** diferencia las Enseñanzas Profesionales Artísticas en Ciclos de Grado Medio y de Grado Superior. En ella se observa que destacan las Comunidades Autónomas de Cataluña y Andalucía con 57 y 29 centros, respectivamente, que impartieron este tipo de ciclos.

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.

Figura C3.40
Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España, por enseñanza y titularidad del centro. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c340.xlsx> >

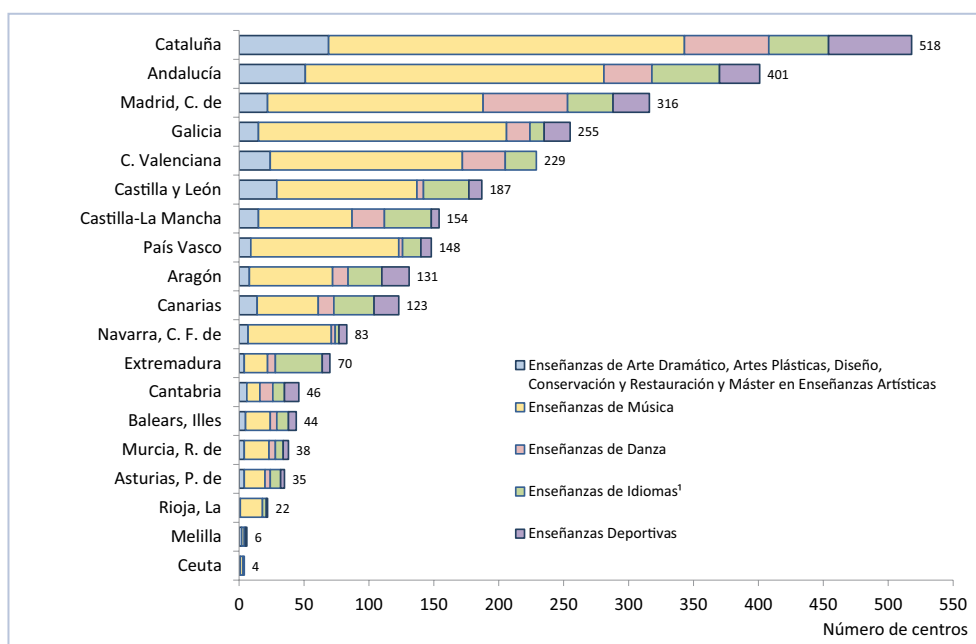
Nota: Un mismo centro puede aparecer contabilizado varias veces, según las distintas enseñanzas que imparte.

1. No se dispone de la información de la Comunitat Valenciana.

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



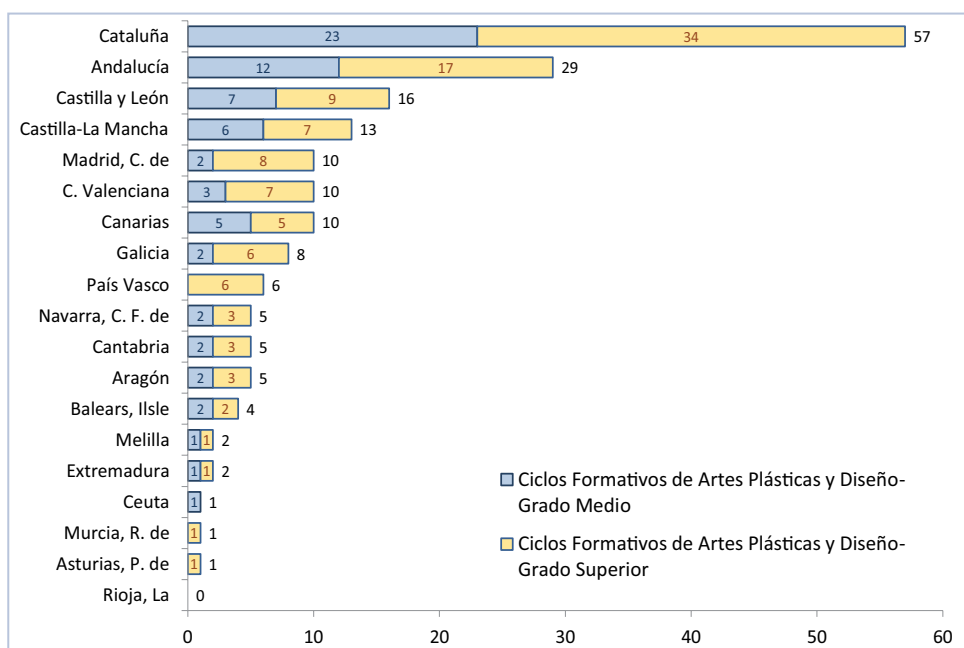
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c341.xlsx> >

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 C3.42
Número de centros que imparten Ciclos Formativos de Enseñanzas Artísticas de régimen especial según el nivel educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

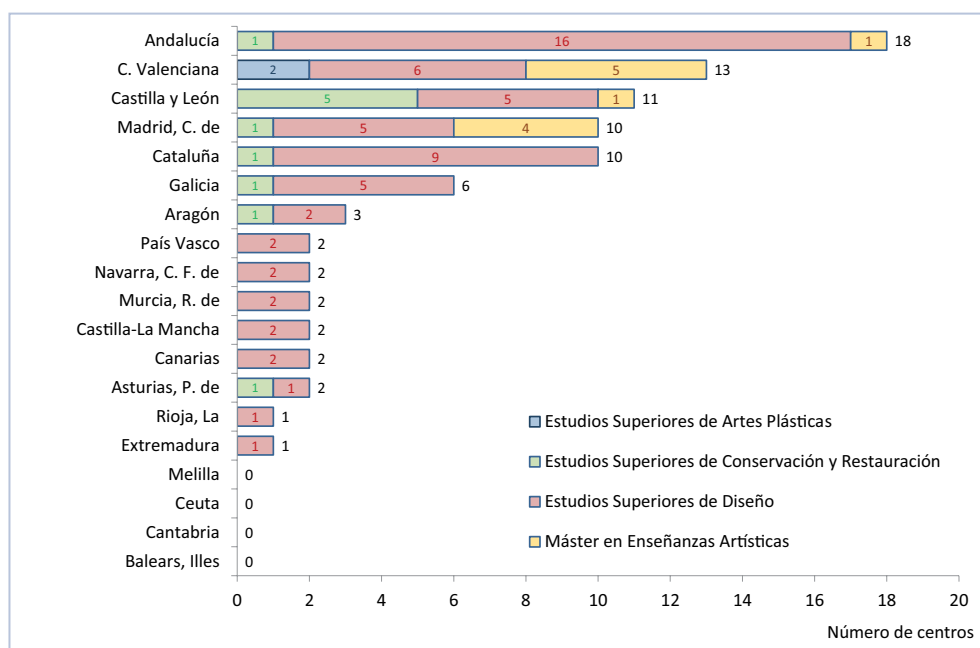


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c342.xlsx> >

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 C3.43

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 Música y Danza

Los centros en los que durante el curso 2018-2019 los alumnos y las alumnas pudieron estudiar enseñanzas regladas de Música por Comunidades y Ciudades Autónomas, diferenciando los que ofrecieron Enseñanzas Elementales, Enseñanzas Profesionales y Estudios Superiores, se presentan en la **figura C3.44**. Las Comunidades Autónomas se encuentran 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. La Comunitat Valenciana es la Comunidad Autónoma con más centros que ofrecieron estas enseñanzas, con un total de 148.

Por otra parte, la distribución del número de centros que ofertaron Enseñanzas Artísticas de Danza en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas se recoge en la **figura C3.45**. En el 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).

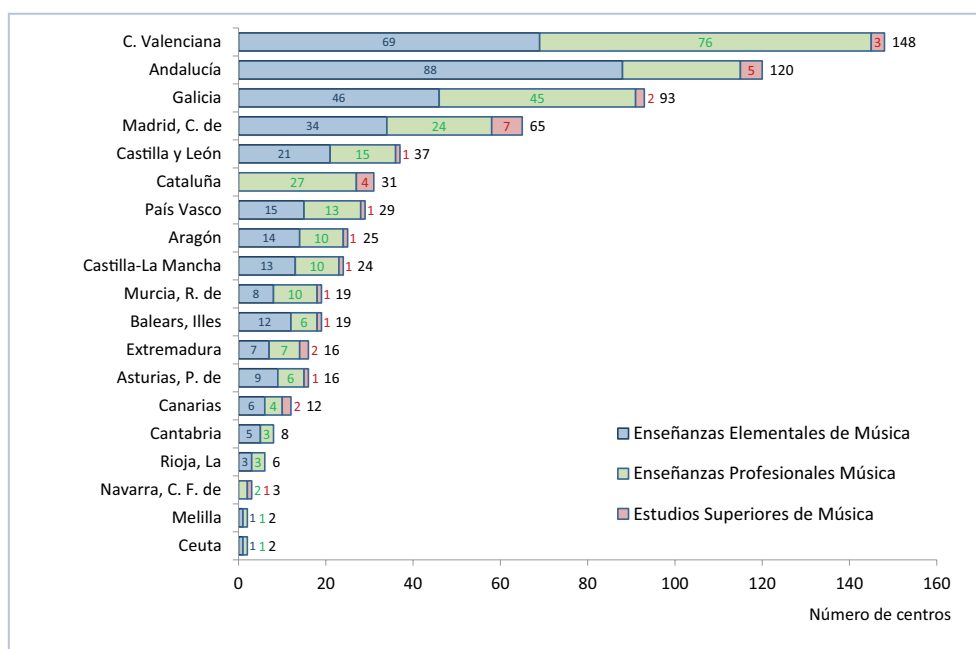
Finalmente, la **figura C3.46** muestra las Comunidades Autónomas que cuentan con centros en los que se impartieron Enseñanzas no regladas de Música y Danza, que no conducen a título con validez académica o profesional, pero que, sin embargo, están reguladas por las Administraciones educativas. El mayor número de centros que ofertaron este tipo de enseñanzas estuvo en Cataluña.

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 se representa en la **figura C3.47**.

A
B
C
D
E
F

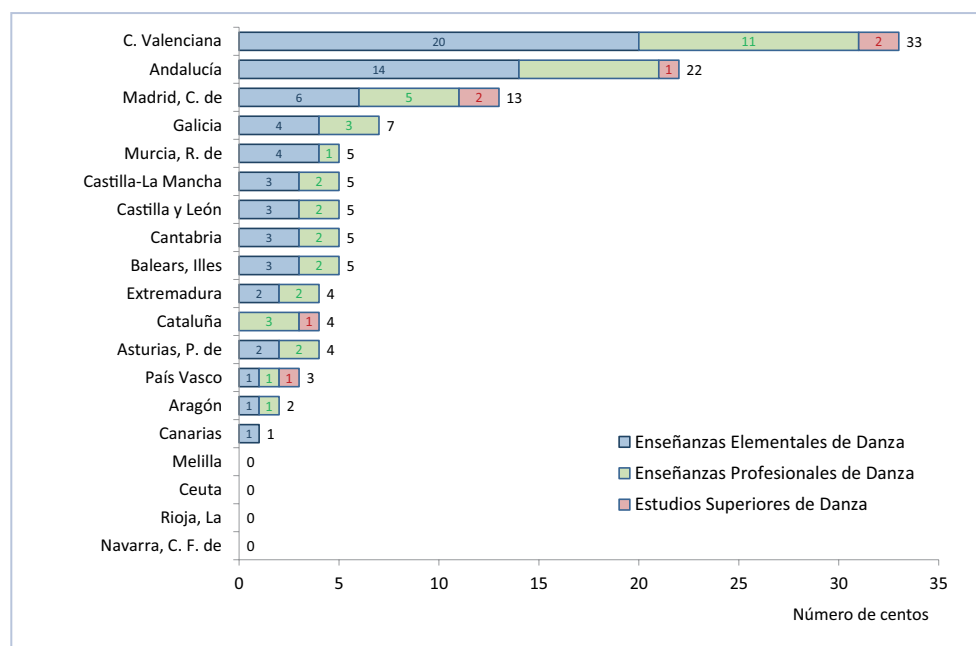
Figura C3.44
Enseñanzas regladas de Música. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c344.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.

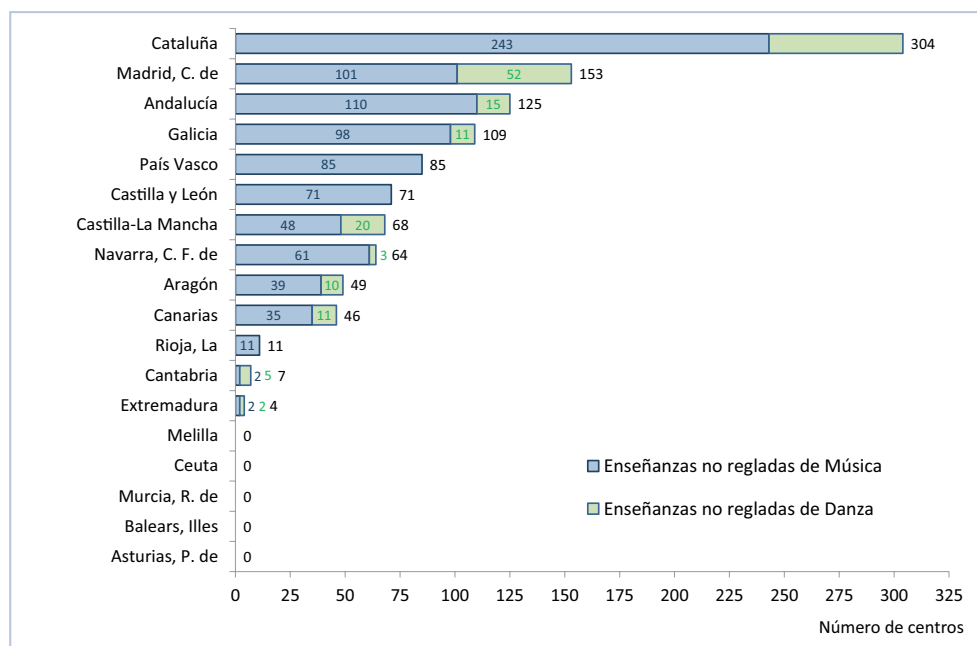
Figura C3.45
Enseñanzas regladas de Danza. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c345.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 C3.46
Número de centros que imparten enseñanzas no regladas de Música y Danza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

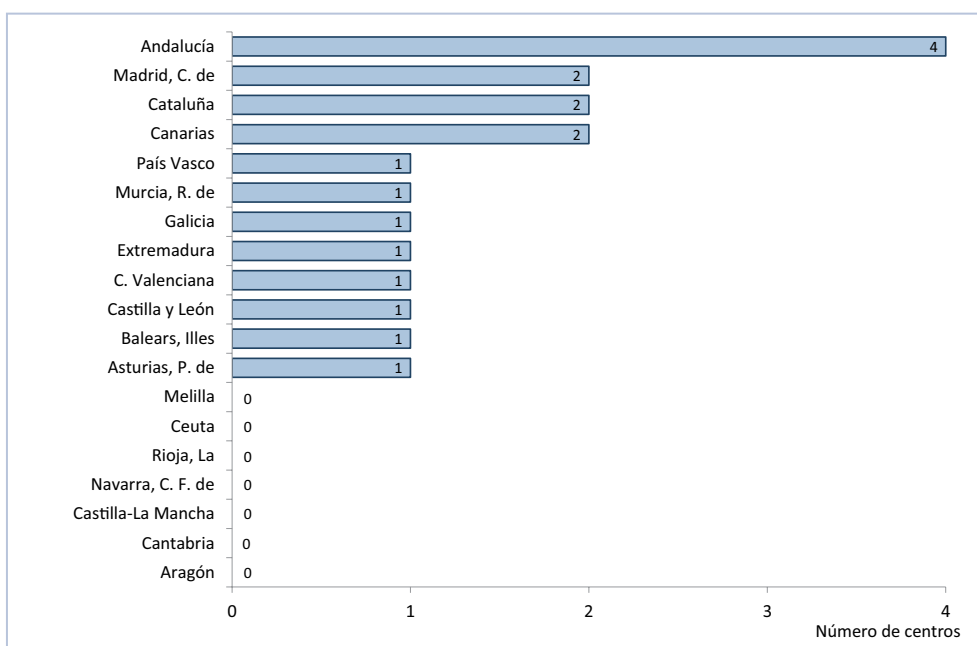


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c346.xlsx> >

Nota: No se dispone de los datos de la Comunitat Valenciana.

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 C3.47
Número de centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c347.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.

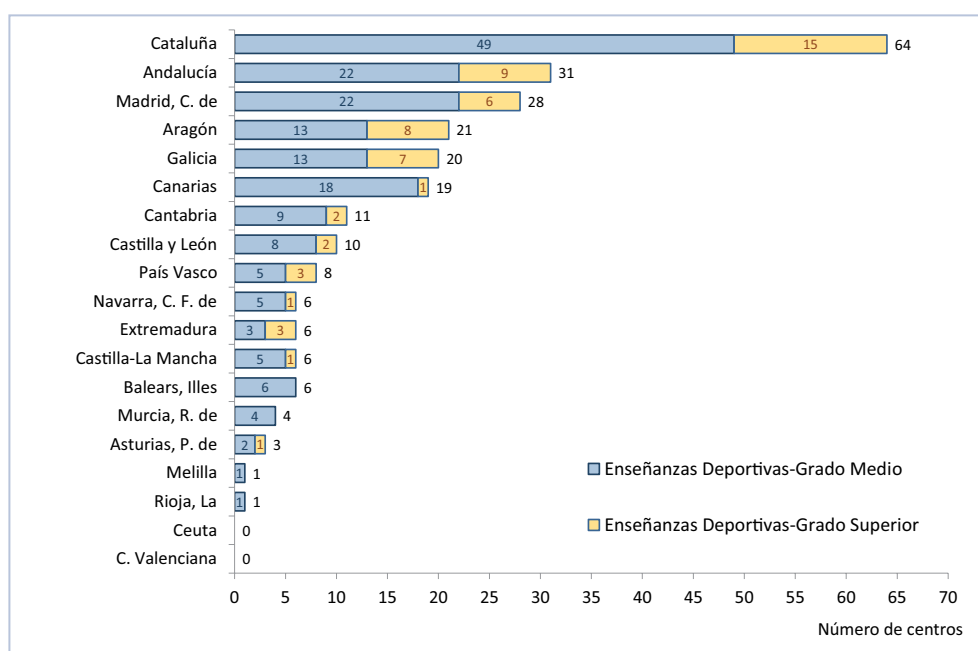
En relación con la titularidad de los centros que impartieron estas enseñanzas, excepto 6 que fueron de titularidad privada –distribuidos en las Comunidades Autónomas de Canarias (2), Castilla y León (1), Cataluña (1), Andalucía (1) y la Comunidad de Madrid (1)–, el resto fue de titularidad pública.

Centros que imparten Enseñanzas Deportivas

El detalle territorial de los centros que impartieron Enseñanzas Deportivas de régimen especial se refleja en la **figura C3.48**, en la que se diferencia entre el Grado Medio y el Grado Superior.

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. Si bien algunas no contaban con ningún centro dedicado a este tipo de enseñanzas (Ceuta y la Comunitat Valenciana), hubo seis Comunidades Autónomas que contaron con más de 10: Cataluña (49), la Comunidad de Madrid (22), Andalucía (22), Canarias (18), Galicia (13) y Aragón (13). Por otro lado, 59 centros se dedicaron a las Enseñanzas Deportivas de Grado Superior, 22 públicos (37,3 %) y 37 privados (62,7 %), destacando Cataluña que dispuso de 15 centros en total, de los cuales 8 eran centros financiados con fondos públicos. Le siguen Andalucía (9), Aragón (8), Galicia (7) y la Comunidad de Madrid con 6 centros. En el curso 2018-2019 Ceuta, Melilla, Illes Barlears, La Rioja, la Región de Murcia y la Comunitat Valenciana tampoco contaron con centros de Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

Figura C3.48
Enseñanzas Deportivas. Número de centros que imparten cada enseñanza por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



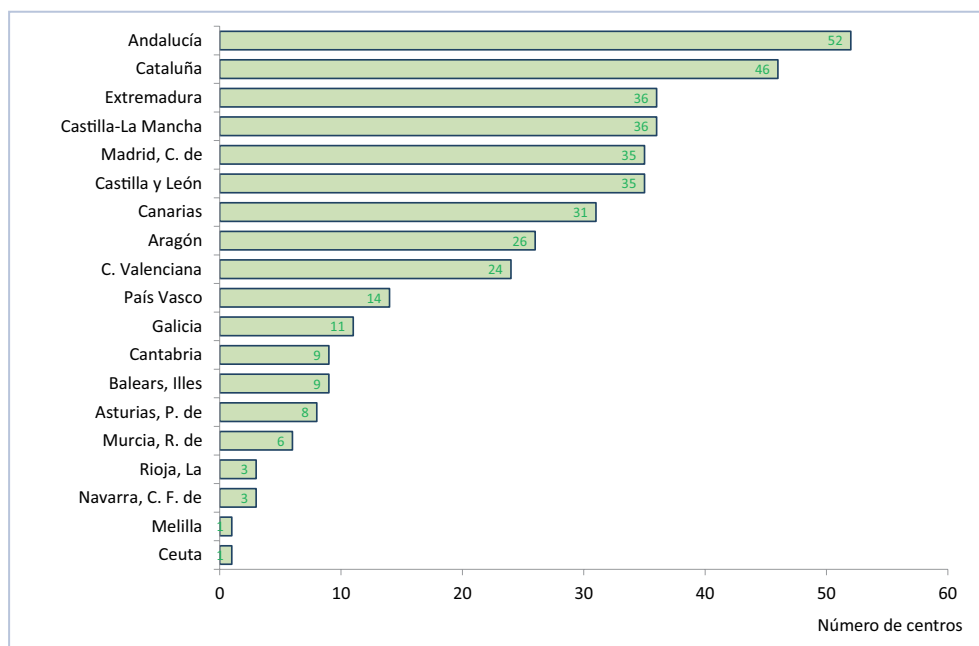
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c348.xlsx> >

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.

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). El total de centros donde se impartieron enseñanzas de idiomas de régimen especial –todos ellos de titularidad pública– se muestra en la **figura C3.49**, y su número aparece distribuido por Comunidades y Ciudades Autónomas.

Figura C3.49
Número de Escuelas Oficiales de Idiomas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c349.xlsx> >

Nota: 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.

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).

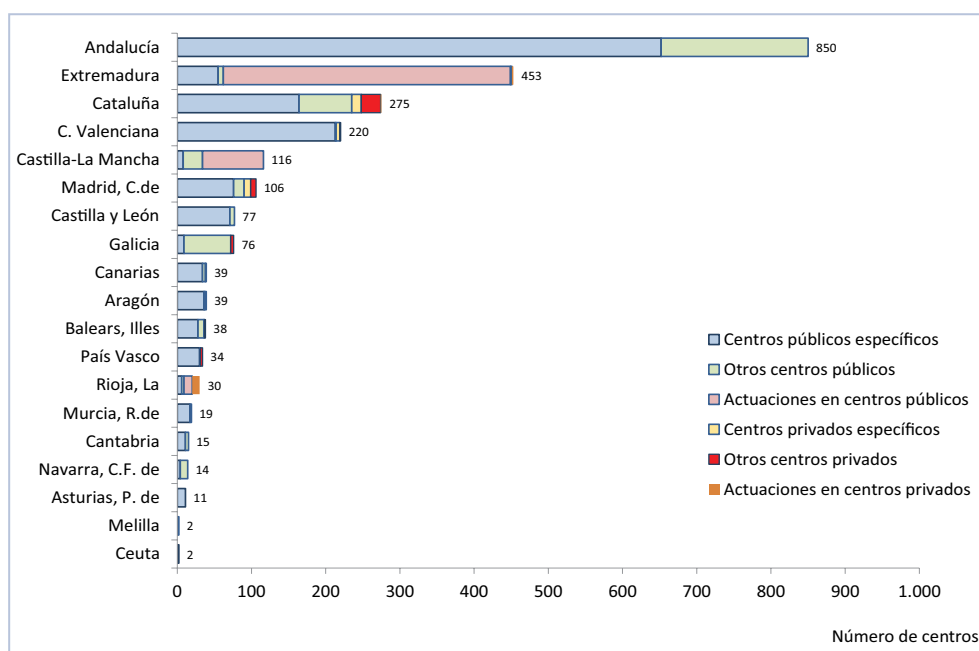
La Educación para Personas Adultas se ofrece, fundamentalmente, en centros de titularidad pública. No obstante, Cataluña y la Comunidad de Madrid son las Comunidades Autónomas en las que la presencia de centros de titularidad privada tiene cierta relevancia.

La **figura C3.50** detalla el número de centros que en el curso 2018-2019 impartieron las distintas modalidades de Educación para Personas Adultas, incluyendo enseñanzas de carácter formal y/o no formal (centros específicos, otros centros y actuaciones) en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, atendiendo al tipo de titularidad del centro. Con un mayor número de centros específicos se encontraban: Andalucía (652 centros, todos públicos), Comunitat Valenciana (218 centros, de los que 213 son públicos), Cataluña (177 centros, de los que 164 son públicos) y la Comunidad de Madrid (85 centros, de los que 76 son públicos).

Entre las comunidades que impartieron este tipo de enseñanzas en otros centros destacaron Andalucía (198 centros, todos públicos), Cataluña (97 centros, 71 públicos), Galicia (67 centros, de los cuales 63 son públicos) y Castilla-La Mancha (26 centros, todos públicos). Las actuaciones se concentraron en tres comunidades: Extremadura con 389 actuaciones, Castilla-La Mancha con 82 y La Rioja con 21.

En el curso de referencia y en régimen de adultos, funcionaron en España, 853 unidades de Bachillerato, todas ellas públicas. En los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio hubo 223 unidades, 9 en centros privados (4,0 %), destaca el País Vasco en el que el 35,7 % de las unidades en régimen de adultos, estuvieron en centros de titularidad privada (9 en centros públicos y 5 en centros privados concertados). Los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior contaron con 207 unidades de las que 30 eran de titularidad privada (14,5 %). De nuevo se distingue el País Vasco con 19 unidades en centros privados

Figura C3.50
Educación para Personas Adultas. Centros y actuaciones según titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c350.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.

concertados de las 37 totales de estas enseñanzas. En el conjunto de las enseñanzas destaca la Comunidad Autónoma de Galicia por el mayor número de unidades en este régimen de enseñanza, con 76 unidades de Bachillerato, 119 de Formación Profesional de Grado Medio y 97 unidades de Formación Profesional de Grado Superior, todas en centros públicos (ver **figura C3.51**).

C3.4. Centros extranjeros en España

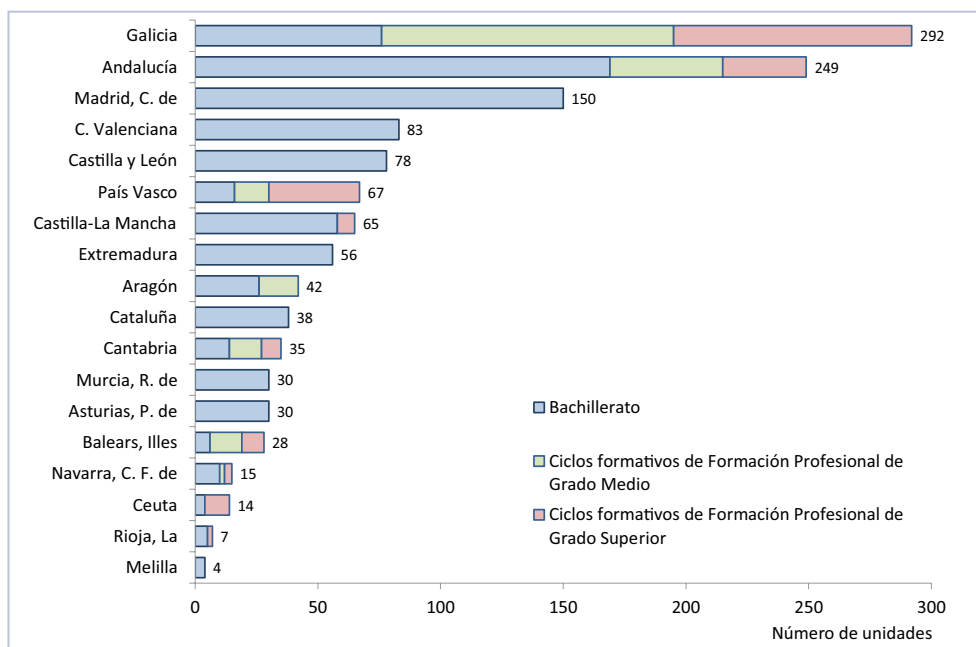
La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) establece en su artículo 12.2 que «sin perjuicio de lo establecido en los convenios internacionales o, en su defecto, del principio de reciprocidad, los centros extranjeros en España se ajustarán a lo que el Gobierno determine reglamentariamente».

En uso de esta prerrogativa se publica el Real Decreto 806/1993²⁷⁹, de 28 de mayo, sobre régimen de Centros docentes extranjeros en España, que regula los requisitos exigidos para su funcionamiento, estableciendo la necesidad para estos centros de obtener una autorización de apertura y funcionamiento cuyo expediente se iniciará mediante solicitud dirigida a la Administración educativa competente. Asimismo este Real Decreto 806/1993 prescribe su inscripción en el Registro público de centros dependientes de la Administración educativa competente, la cual deberá dar traslado de los asientos registrales al Ministerio de Educación.

En cuanto a la homologación y convalidación de estudios cursados en ellos, el Real Decreto 806/1993 en su artículo 8 indica que «el reconocimiento de los estudios cursados en los centros extranjeros se ajustará a lo dispuesto en la normativa reguladora de la homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria. A tales efectos, los alumnos deberán cumplir los requisitos académicos exigidos en dicha normativa y, en su caso, los establecidos en el presente Real Decreto».

279. < BOE-A-1993-16128 >

Figura C3.51
Unidades de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior en régimen de adultos, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c351.xlsx> >

1. Las unidades del Régimen de Adultos de los Ciclos Formativos de Formación Profesional en Cataluña se incluyen dentro del Régimen Ordinario.

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.

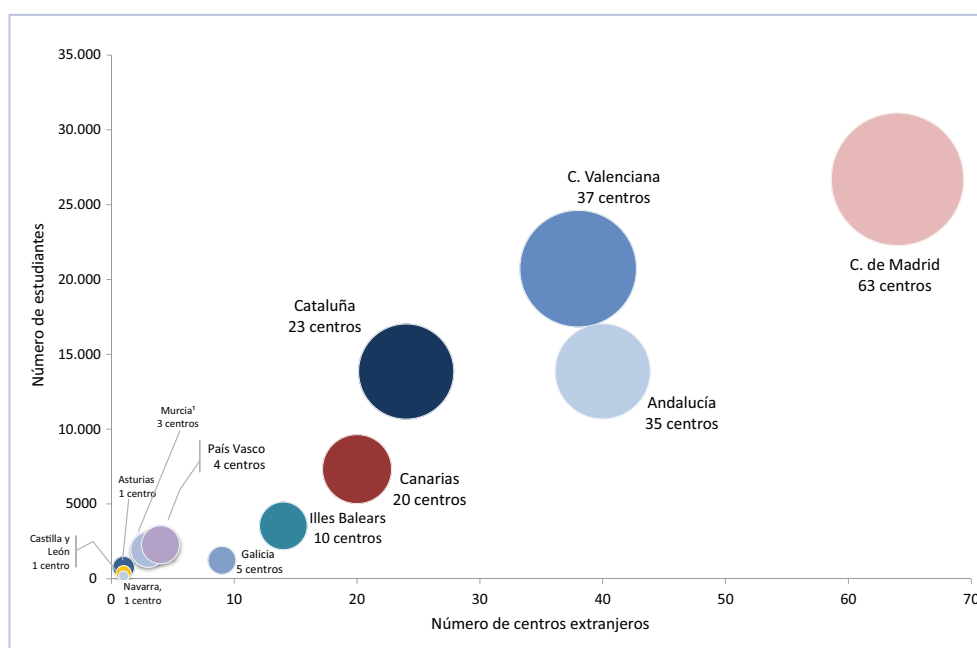
La normativa sobre reconocimiento de estudios a la que se hace referencia en el párrafo anterior es el Real Decreto 104/1988²⁸⁰, de 29 de enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria, que establece en su artículo 5.1 que en la resolución de los expedientes de homologación o convalidación se estará a lo dispuesto en los tratados o convenios internacionales en los que España sea parte, y a las tablas de equivalencias de títulos y planes de estudios aprobadas por el Ministerio de Educación.

El citado Real Decreto 104/1988 en su artículo 6 indica que, si no se pudieran aplicar tratados o convenios internacionales, las resoluciones sobre homologación o convalidación se adoptarán teniendo en cuenta el contenido y duración de los estudios extranjeros de que se trate, los precedentes administrativos aplicables al caso y la situación de reciprocidad manifestada en el trato otorgado a los títulos y estudios españoles en el país en el que se obtuvieron los títulos o diplomas, o se realizaron los estudios cuya homologación o convalidación se solicita.

En el curso 2018-2019 hubo 12 Comunidades Autónomas con algún centro extranjero. En total, España contó con 219 centros de este tipo, siendo Madrid la que tuvo el mayor número (64 centros), seguida de Andalucía (40), la Comunitat Valenciana (38) y Cataluña (24). Respecto al alumnado, Madrid (26.699) y la Comunitat Valenciana (20.726) son las Comunidades con mayor número de estudiantes, seguidas por Andalucía (13.863) y Cataluña (13.850), (ver **figura C3.52**).

280. < BOE-A-1988-3987 >

Figura C3.52
Centros extranjeros en España por Comunidades Autónomas. Número de centros y de estudiantes
Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c352.xlsx> >

Nota: El total puede no coincidir con la suma de los centros por enseñanza ya que los centros que imparten varias enseñanzas los contabilizamos solo una vez.

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.

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. El objetivo es recoger información sobre el equipamiento del hogar en tecnologías de la información y la comunicación (teléfono, equipamiento informático, acceso a internet) y sobre el uso de los residentes de esas viviendas de internet y comercio electrónico. A efectos de lograr una mayor comparabilidad con los datos que divulga Eurostat, los resultados que publica el INE a partir de 2006 se refieren a viviendas habitadas por, al menos, una persona de 16 a 74 años de edad y a personas de ese mismo grupo de edad. No obstante, se incluye información adicional sobre tablas relativas a menores (de 10 a 15 años)²⁸¹.

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...). El principal tipo de conexión de banda ancha fue a través de modalidades fijas (fibra óptica, ADSL...), presentes en el 85,2 % de los hogares con acceso. Las modalidades móviles (a través de

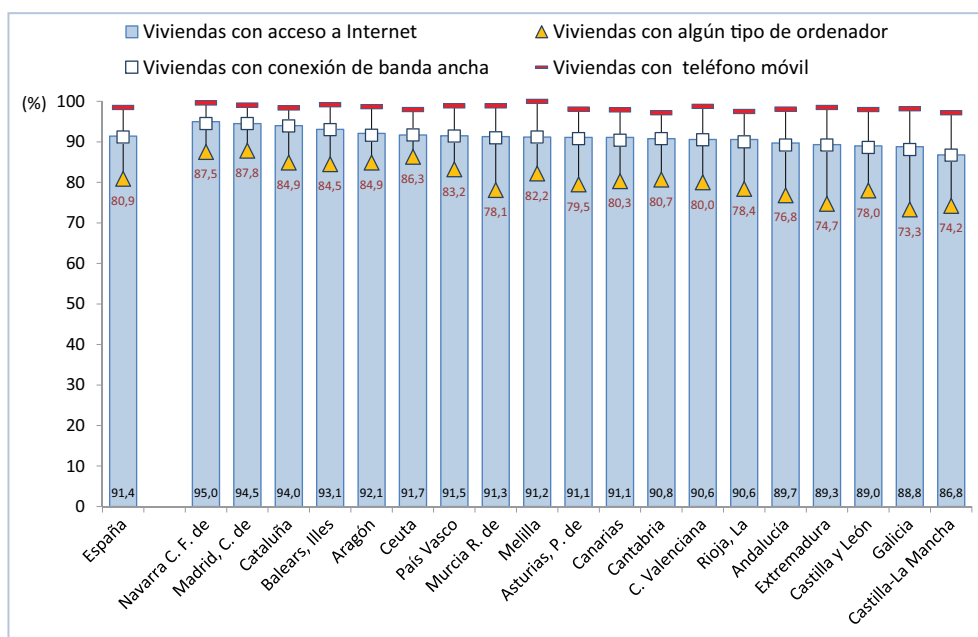
281. Se ha establecido un tamaño muestral de 2.500 secciones censales, siendo 13 el número de viviendas titulares seleccionadas en cada sección censal. En todos los territorios se superan las 100 secciones excepto en las Ciudades Autónomas en las que hubo 28 secciones.

smartphone 3G, 4G o 5G, vía modem USB o tarjeta) se emplearon en un 83,9 % de los hogares. Las viviendas que no disponían de acceso a internet señalaban como principales motivos de tal situación que no necesitaban internet (75,5 %), la falta de conocimientos para usarlo (51,3 %) y los altos costes del equipo (28,0 %).

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. En ella se observa que los datos son muy parecidos en todos los territorios y que, como se ha mencionado anteriormente, las viviendas con acceso a internet mayoritariamente lo hacen a través de una conexión de banda ancha. Asimismo, en el 98,5 % de las viviendas se disponía de 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.

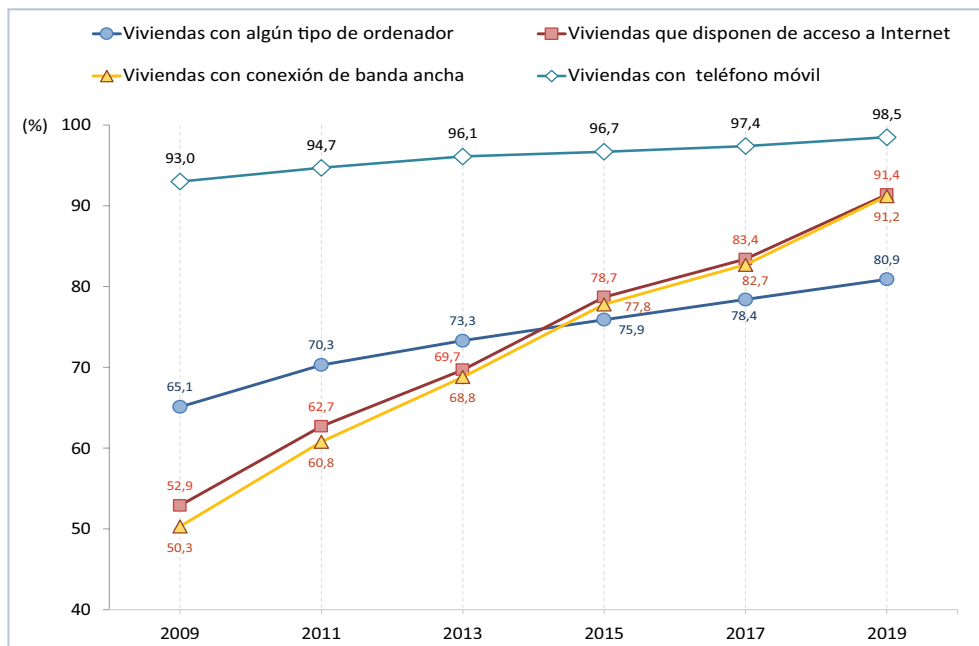
El porcentaje de hogares con ordenador se incrementó de un 65,1 % en 2009 a un 80,9 % en 2019 (+15,8 puntos). Los porcentajes de viviendas con conexión a internet y con conexión de banda ancha experimentaron, en el periodo analizado, un crecimiento paralelo e importante seguramente debido a que las operadoras pusieran a disposición de sus abonados servicios de banda ancha como ADSL y, posteriormente, fibra óptica y conexiones móviles (3G, 4G, 5G...) que hicieron que se incrementara el número de hogares con conexión a internet. 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**).

Según el tipo de hogar

En función del tipo de hogar los mayores porcentajes de viviendas que disponían de estos recursos eran los hogares en las que convivían pareja e hijos. En el 93,1 % de estas viviendas se poseía algún tipo de ordenador frente al 82,0 % de las viviendas en las que vivían un adulto con algún hijo o hija. En el 97,6 % de los hogares con parejas e hijos conviviendo se disponía de una conexión a internet de banda ancha. Este porcentaje bajaba al 92,2 % en las casas de un solo progenitor o tutor con hijos o menores a su cargo. Los porcentajes de viviendas con teléfono móvil eran superiores al 95,0 %, oscilando entre el 96,8 % de los hogares unipersonales y el 99,8 % de los hogares de parejas con hijos (ver **figura C4.3**).

A
B
C
D
E
F

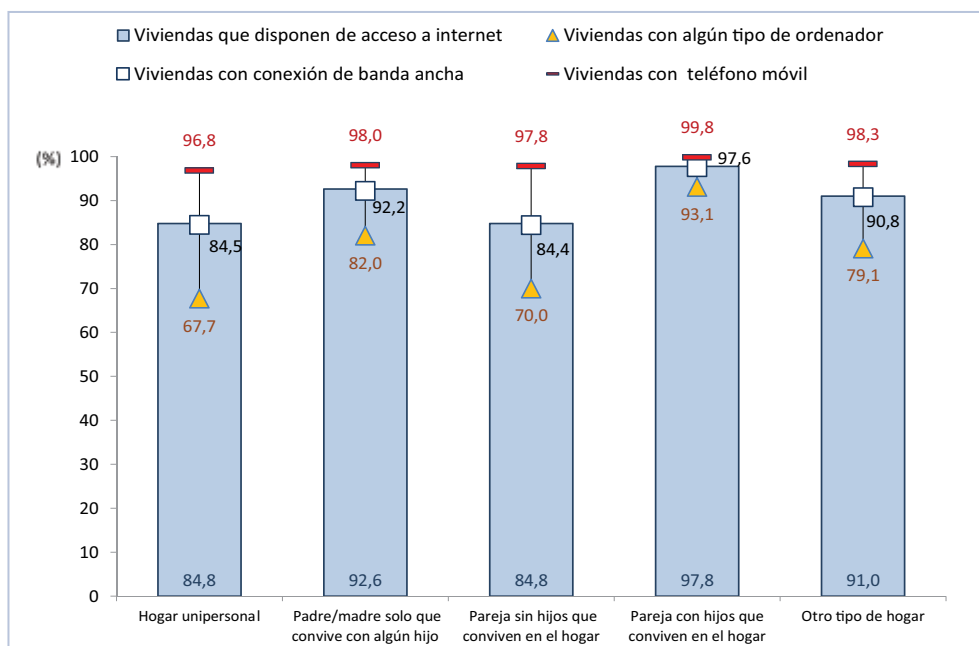
Figura C4.2
Evolución del porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador, acceso a internet, conexión de banda ancha o con teléfono móvil. Años 2009 a 2019



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

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.

Figura C4.3
Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador, acceso a internet, conexión de banda ancha o con teléfono móvil según el tipo de hogar. Año 2019



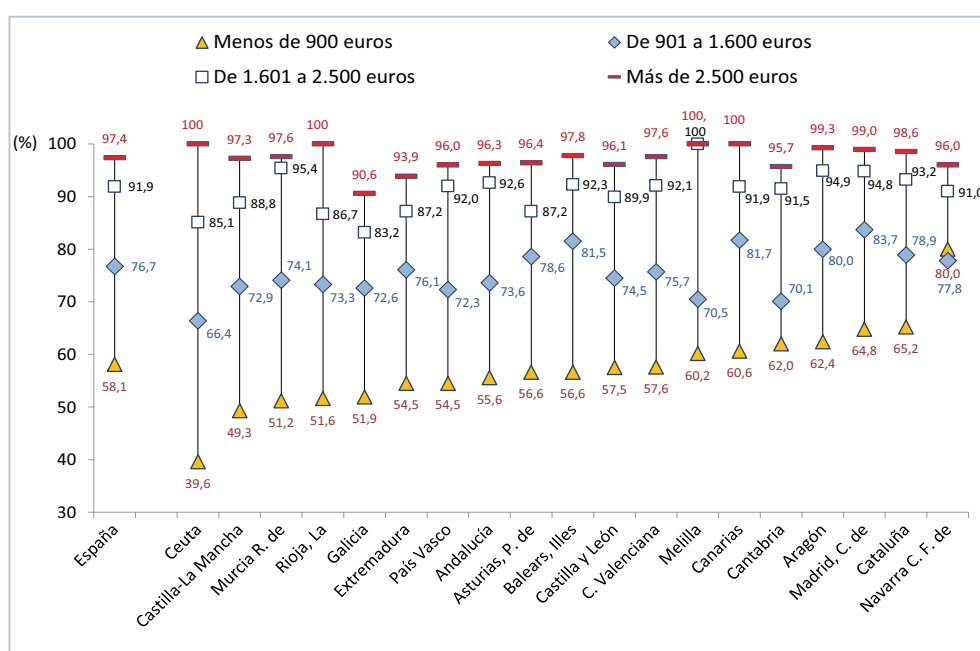
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c403.xlsx> >

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.

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 oscilan entre los 1.601 y los 2.500 euros, a un 76,7 % si oscilan entre los 901 y los 1.600 euros; y a un 58,1 % si los ingresos netos mensuales no llegan a los 900 euros. Esto supuso una 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 Nacional de Estadística.

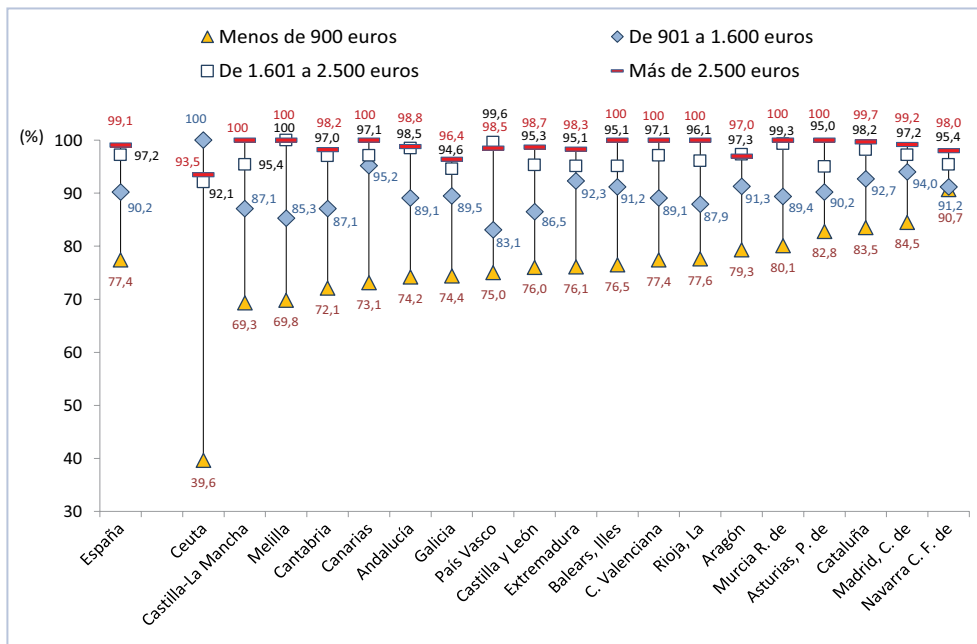
Las diferencias entre los porcentajes de hogares con mayores y menores ingresos que contaban con conexión de banda ancha en 2019 fueron más reducidas que en el caso de los hogares con ordenador, seguramente debido a la conexión a la red a través de los dispositivos de telefonía móvil (*smartphones* con 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

Las **figuras C4.6** y **C4.7** muestran la información de las dos variables tratadas en función del 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

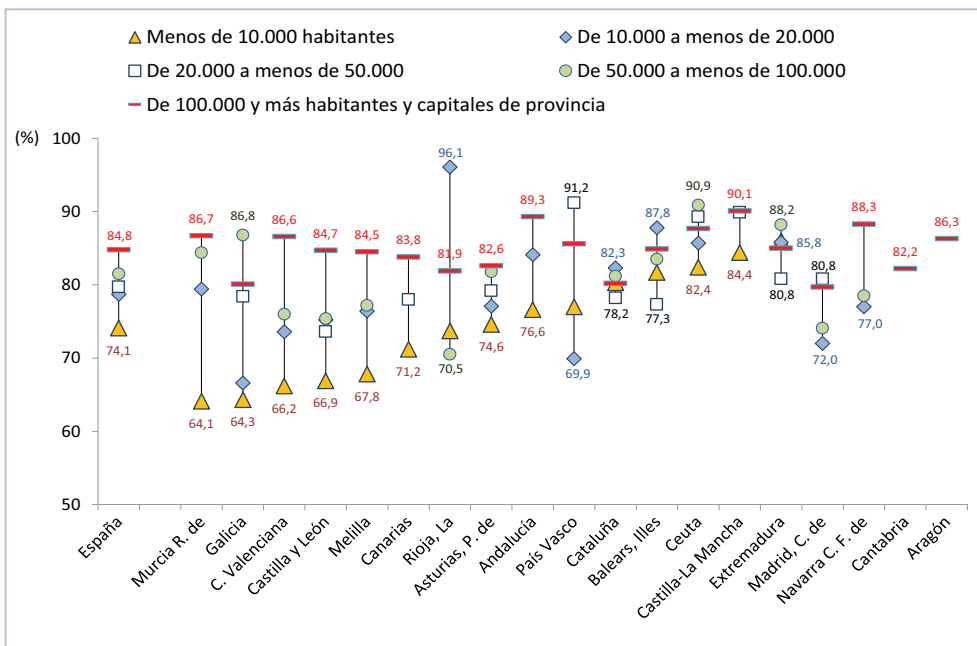
Figura C4.5
Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según los ingresos mensuales netos del hogar. Año 2019



< <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.

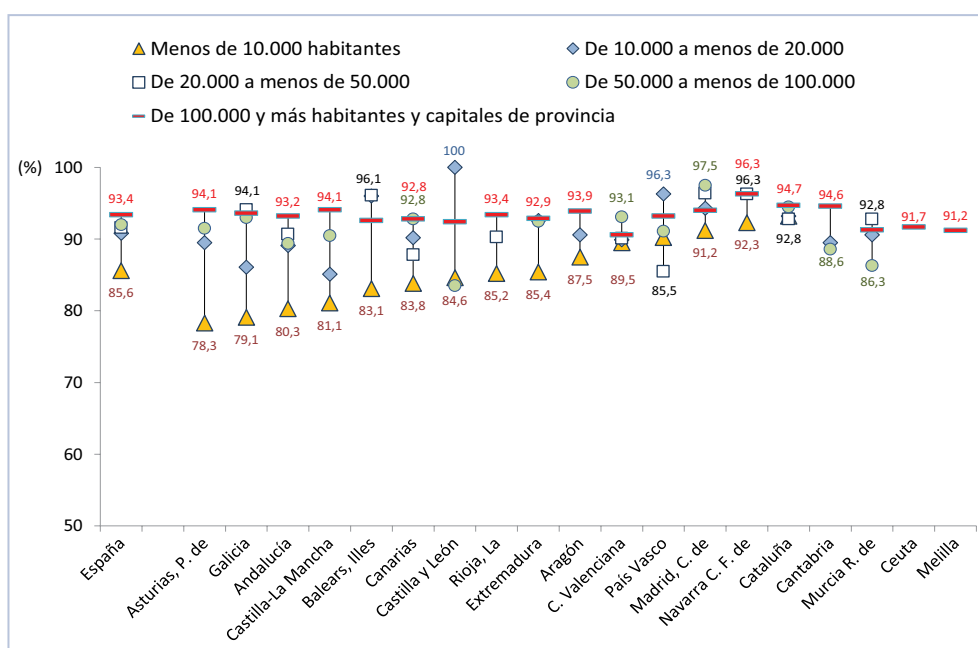
Figura C4.6
Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador por tamaño de municipio. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c406.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.

Figura C4.7
Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha por tamaño de municipio. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c407.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.

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 %).

Uso de ordenadores, móviles e internet por menores de 10 a 15 años²⁸²

Las figuras C4.8 y C4.9 muestran los datos de los menores de 10 a 15 años que usaron un ordenador e internet en función del sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas, en los tres meses anteriores a la realización de la encuesta²⁸³. A nivel nacional, el 89,7 % de los menores de estas edades dieron uso de un ordenador, *notebook*, etc. y el 92,9 % 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 (ver figura C4.8).

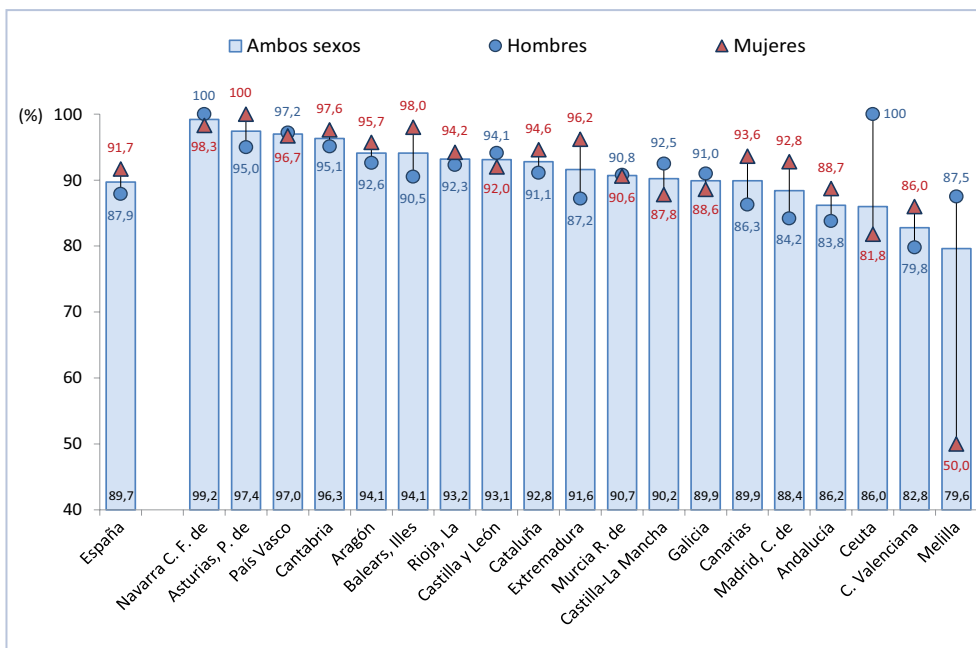
282. La información muestral relativa a todos los miembros de 10 a 15 años de cada hogar es proporcionada por la persona de 16 o más años seleccionada para responder a la encuesta.

283. 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.

A
B
C
D
E
F

Figura C4.8

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



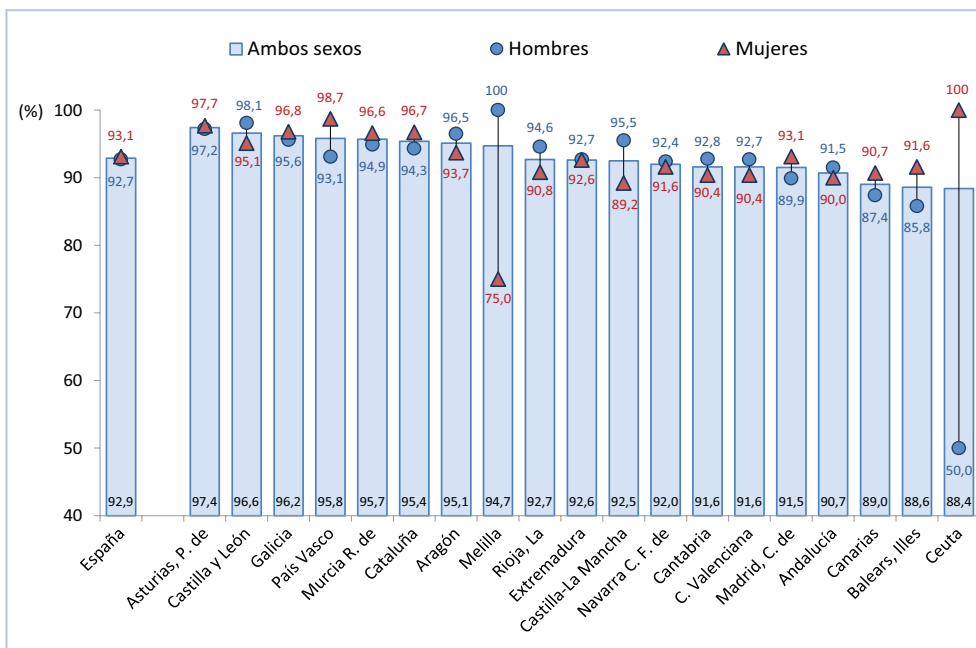
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c408.xlsx> >

Nota: Usuarios de ordenador 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 Nacional de Estadística.

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> >

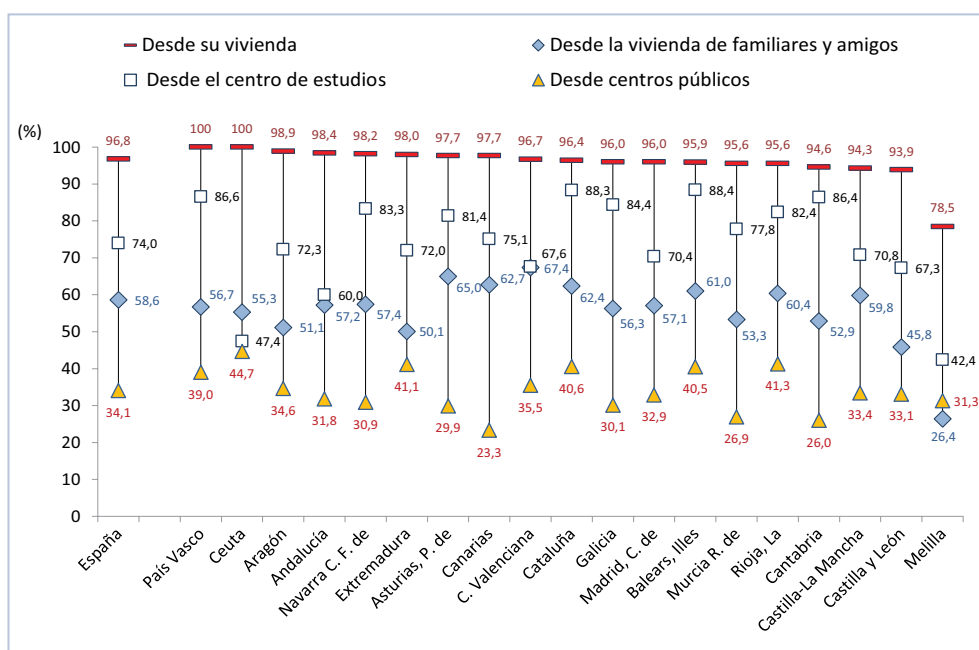
Nota: Usuarios de internet en los tres meses previos a la realización de la encuesta.

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 Nacional de Estadística.

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 Balears y las Islas Canarias (ver **figura C4.9**).

Los menores se conectaron a internet, en 2019, principalmente desde sus casas (96,8 %). En segundo lugar desde sus centros educativos (74,0 %) y después desde la vivienda de familiares y amigos (58,6 %). En menor proporción, el 34,1 % de los jóvenes lo hicieron desde centros no educativos e instituciones públicas como bibliotecas (ver **figura C4.10**).

Figura C4.10
Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador e internet según el lugar de uso de internet, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c410.xlsx> >

Nota: Usuarios de ordenador e 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 Nacional de Estadística.

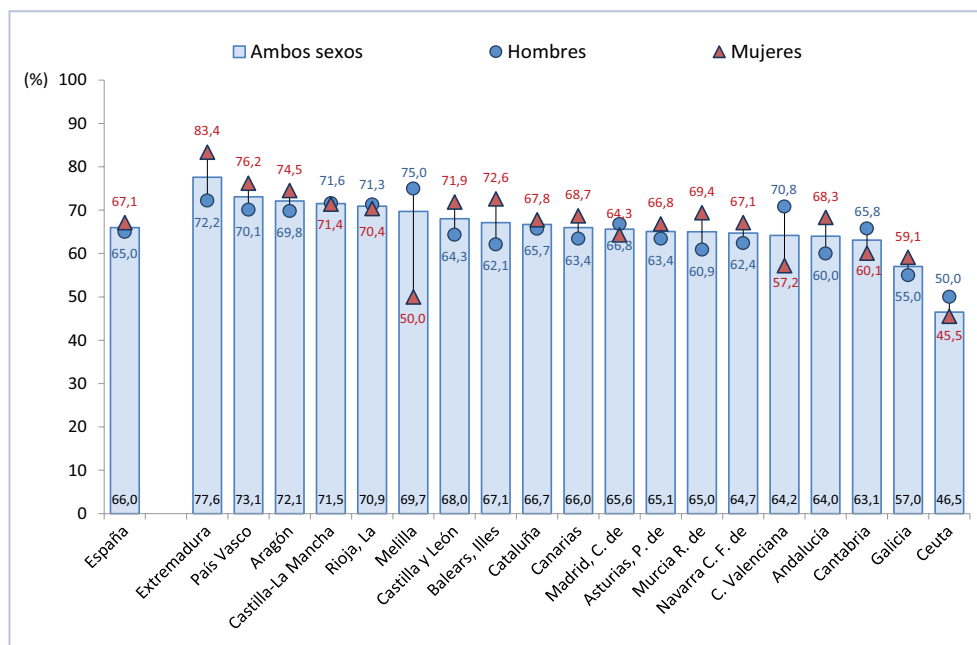
En la **figura C4.11**, que refleja los datos sobre la proporción de menores que disponía de teléfono móvil, según el sexo y el territorio, se vuelven a observar las pequeñas diferencias existentes entre los porcentajes de las chicas y los chicos (2,1 puntos a nivel nacional), siendo mayor su disponibilidad 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.

Al analizar los datos según la edad (**tabla C4.1**), se puede comprobar que en el año 2019 el 79,1 % de los niños y niñas de 10 años habían usado el ordenador en los tres meses anteriores a la realización de la encuesta. Este porcentaje se elevó por encima del 90 % en el caso de los de 12 años, alcanzando el 93,6 % de los menores de 15 años.

Los porcentajes para los niños y niñas usuarios de internet fueron parecidos: el 86,7 % de los menores de 10 años, el 92,2 % de 11 años, y el 98,0 % de 15 años navegaron por esta red.



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 Nacional de Estadística.

Los porcentajes aumentaron de una forma más progresiva respecto a la disponibilidad del teléfono móvil: el 22,3 % de los niños y niñas de 10 años disponían de este dispositivo, cifra que se eleva al 38,1 % en el caso de los menores de 11 años. A los 12 años alcanzó al 63,9 % y a los 13 años el 84,0 %. A los 14 años el porcentaje ya fue superior al 90 % (92,5 %) llegando al 93,8 % en el caso de los chicos y chicas de 15 años de edad (ver **tabla C4.1**).

Tabla C4.1
Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador e internet y que disponen de teléfono móvil, según la edad. Año 2019

Edad	Niños usuarios de ordenador	Niños usuarios de internet	Niños que disponen de teléfono móvil
10 años	79,1	86,7	22,3
11 años	87,3	92,2	38,1
12 años	91,2	92,4	63,9
13 años	93,9	93,0	84,0
14 años	93,7	95,2	92,5
15 años	93,6	98,0	93,8

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, proporcionando resultados en cursos académicos alternos. Su ámbito abarca los centros educativos que imparten enseñanzas no universitarias de Régimen General, excluidos los centros específicos de Educación Infantil y de Educación Especial.

Principales indicadores de las TIC

Para el cálculo de ciertos indicadores se definen tres tipologías diferentes de ordenadores:

- Destinados a tareas de enseñanza y aprendizaje, preferentemente a la docencia con el alumnado y a tareas propias del profesorado.
- Destinados preferentemente a la docencia con el alumnado, utilizados principalmente en la impartición de clases o para que los estudiantes trabajen de forma práctica; habitualmente están ubicados en aulas de informática o en aulas ordinarias.
- Destinados a tareas propias del profesorado, utilizados por los docentes para la preparación de clases o seguimiento del alumnado; habitualmente están ubicados en las salas o despachos del profesorado.

En la **tabla C4.2** quedan reflejados los datos de los principales indicadores de las TIC en los centros educativos no universitarios, por titularidad del centro. En el curso 2018-2019, el número medio de alumnos y alumnas por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje fue de 2,9 estudiantes, lo que supuso una décima menos con respecto al curso 2016-2017. En el caso de los centros públicos este valor también disminuyó en 0,1 situándose en 2,7 (2,8 en los centros de Educación Primaria y en 2,7 en los centros de Educación Secundaria y Formación Profesional). En los centros privados el número medio de estudiantes por máquina fue 4 décimas menor que en 2016-2017, quedando en 3,2.

La proporción de ordenadores destinados preferentemente a la docencia directa fue de 3,3 estudiantes por máquina en los centros públicos y 3,7 en los centros privados. El valor total fue 3,4 (0,2 estudiantes menos que en el curso 2016-2017). Asimismo, cada 3,6 estudiantes disponían de un ordenador con acceso a internet,

Respecto a los ordenadores usados principalmente en las tareas propias del profesorado, el número medio se situó en 1,9 docentes por ordenador tanto para los centros públicos como para los privados.

Por último, en el curso 2018-2019 hubo una media de 6,7 ordenadores por grupo o unidad, lo que supuso un aumento de 0,3 desde el curso 2016-2017 (ver **tabla C4.2**).

Por tipo de centro, en los centros públicos de Educación Secundaria y Formación Profesional la media de estudiantes y profesores por ordenador fue ligeramente inferior que en los centros públicos de Educación Primaria; Asimismo, en los centros públicos de Secundaria y FP el número medio de ordenadores por unidad o grupo fue superior en un 0,8 al de los centros públicos de Primaria (ver **tabla C4.3**).

Tabla C4.2

Principales indicadores de las TIC en los centros educativos no universitarios, por titularidad del centro. Curso 2018-2019 y variación con respecto al curso 2016-2017

		Curso 2018-2019			Variación Curso 2018-2019-Curso 2016-2017		
		Centros públicos	Centros privados ¹	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados ¹	Todos los centros
Número medio de estudiantes por ordenador	Destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje	2,7	3,2	2,9	-0,1	-0,4	-0,1
	Destinado preferentemente a la docencia directa	3,3	3,7	3,4	0,0	-0,5	-0,2
	Con acceso a internet destinado preferentemente a la docencia directa	3,4	4,0	3,6	-0,1	-0,5	-0,2
Número medio de ordenadores por unidad/grupo ²		6,7	6,6	6,7	0,1	0,7	0,3
Número medio de docentes por ordenador destinado a tareas propias del profesorado		1,9	1,9	1,9	0,1	-0,2	0,0

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

2. 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.

Tabla C4.3
Principales indicadores de las TIC en los centros públicos por tipo de centro. Curso 2018-2019

		Centros públicos		
		Centros de Educación Primaria	Centros de Educación Secundaria y FP	Total centros públicos
Número medio de estudiantes por ordenador	Destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje	2,8	2,7	2,7
	Destinado preferentemente a la docencia directa	3,3	3,2	3,3
	Con acceso a internet destinado preferentemente a la docencia directa	3,5	3,3	3,4
Número medio de ordenadores por unidad/grupo ¹		6,3	7,1	6,7
Número medio de docentes por ordenador destinado a tareas propias del profesorado		2,0	1,8	1,9

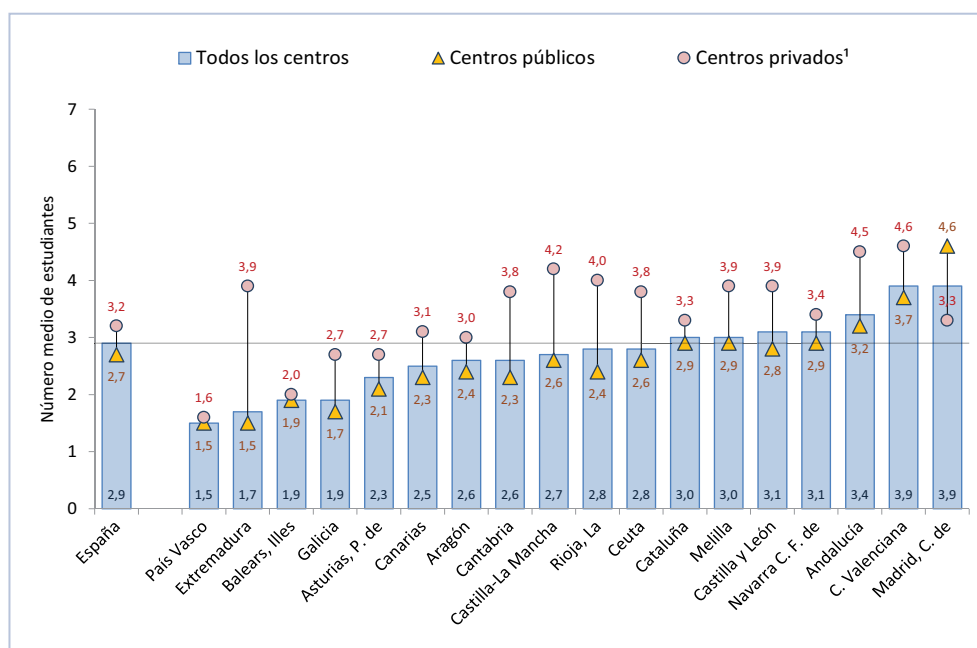
Nota: no se dispone de los datos de centros privados por tipo de centro.

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.

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)

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.

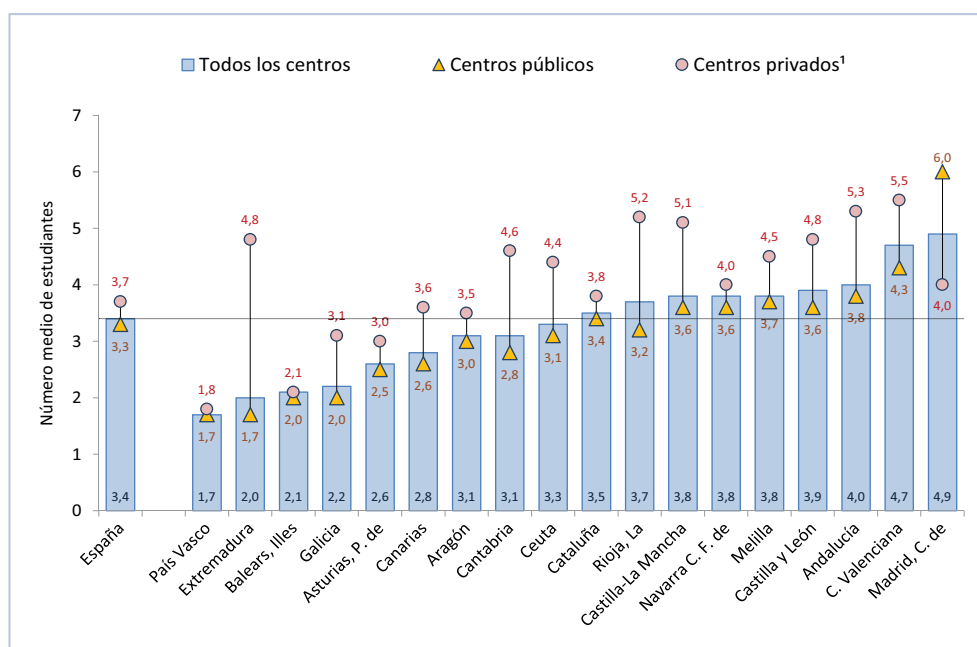
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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.

Respecto al número medio de estudiantes por ordenador destinado preferentemente a la docencia directa –los utilizados principalmente en la docencia con los alumnos y alumnas o para que los estudiantes trabajen de forma práctica en la propia aula o en el taller de informática– los valores son muy parecidos a los del indicador anterior. El País Vasco fue el único con un valor medio inferior a los dos estudiantes (1,7). Por el contrario, la Comunitat Valenciana (4,7) y Madrid (4,9) tenían un valor superior a 4 estudiantes por ordenador. Madrid volvió a ser la única Comunidad Autónoma en la que los centros públicos tenían una cifra más elevada que los privados (ver **figura C4.13**).

Figura C4.13

Número medio de estudiantes por ordenador destinado preferentemente a la docencia directa según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c413.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.

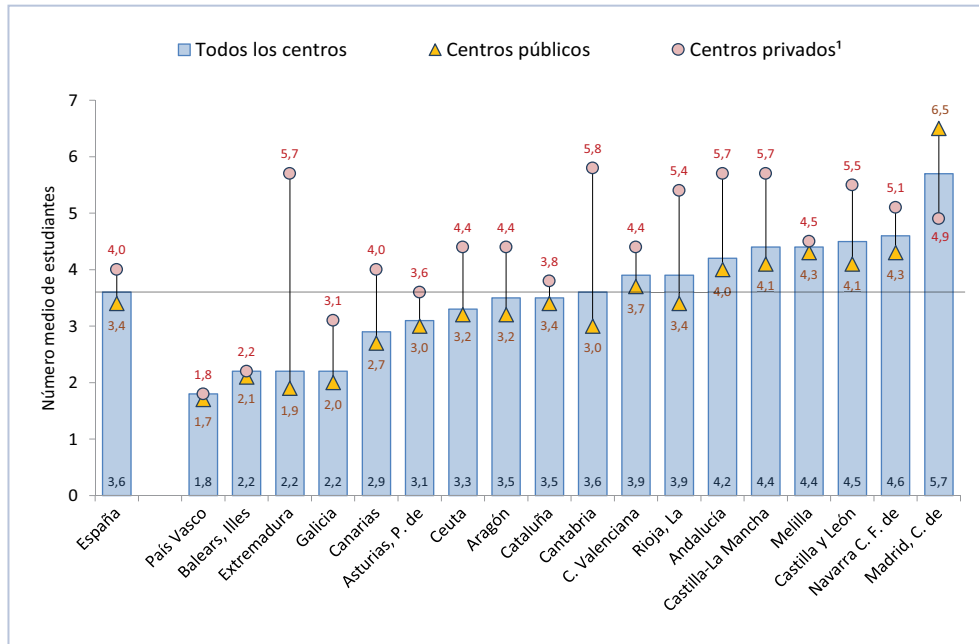
Respecto a alumnos y alumnas usuarios de ordenadores con acceso a internet (**figura C4.14**), la media oscila entre los 1,8 estudiantes del País Vasco y los 5,7 de la Comunidad de Madrid. Las Comunidades con diferencias iguales o superiores a los dos estudiantes por ordenador entre los centros públicos y los centros privados fueron Extremadura (3,8), Cantabria (2,8) y La Rioja (2,0), diferencias estas a favor de los centros públicos.

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**).

A
B
C
D
E
F

Figura C4.14

Número medio de estudiantes por ordenador con acceso a internet destinado preferentemente a la docencia directa, según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



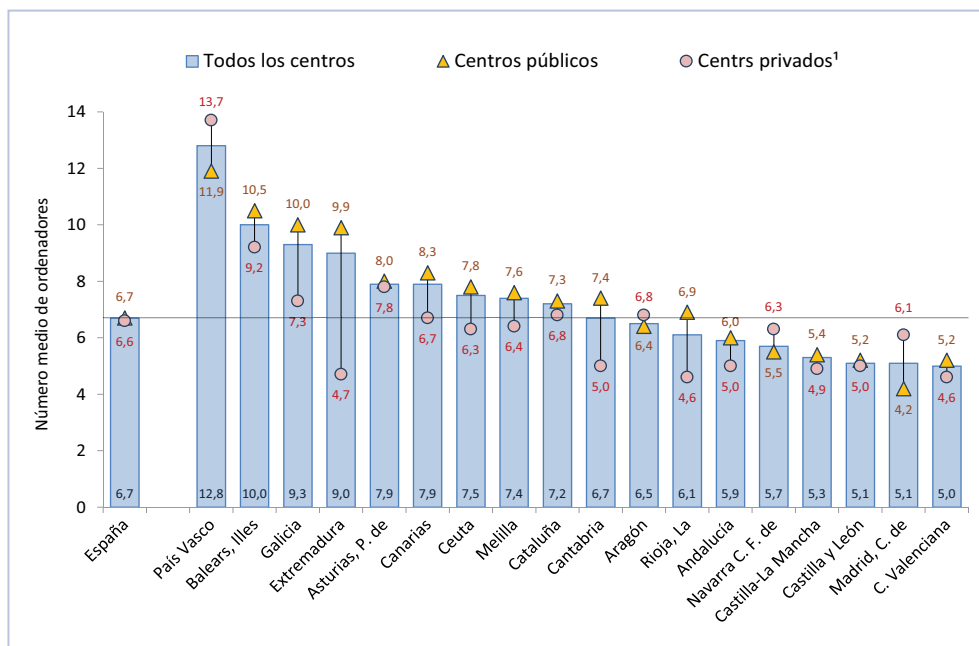
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c414.xlsx> >

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.

Figura C4.15

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

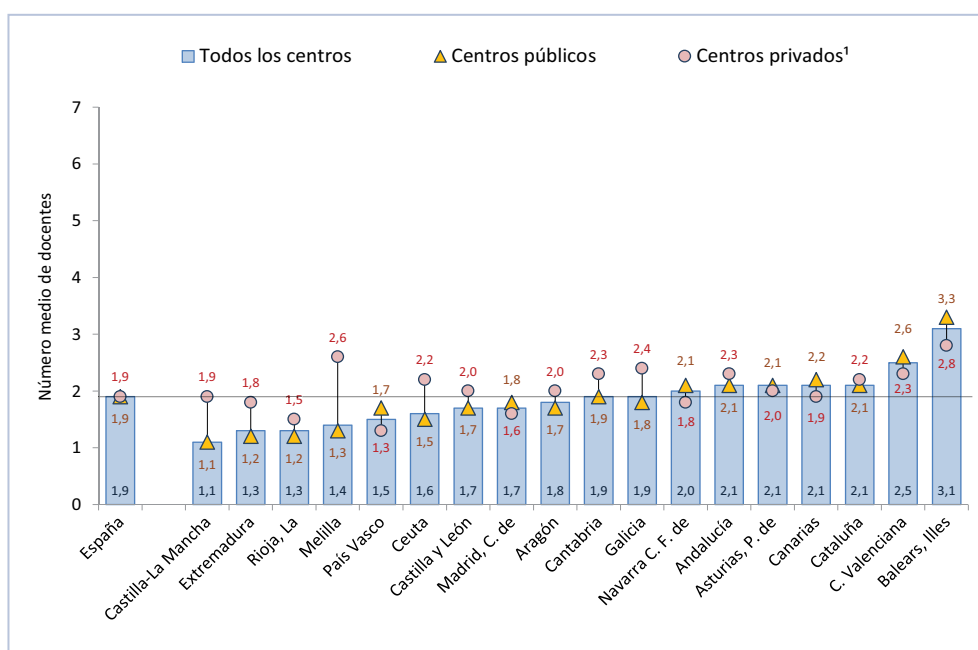


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c415.xlsx> >

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.

Figura C4.16
Número medio de docentes por ordenador destinado a tareas propias del profesorado según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c416.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.

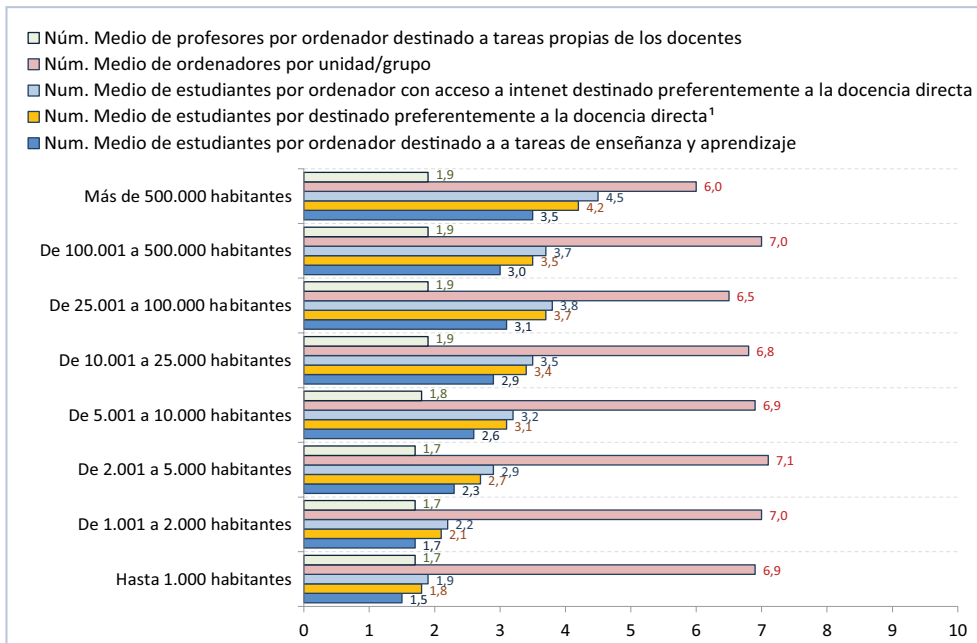
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **figura C4.16** se muestra el número medio de profesoras y profesores por ordenador destinado a las funciones necesarias del profesorado en el curso 2018-2019. El valor de este indicador fue de 1,5 docentes o inferior en Castilla La Mancha (1,1), Extremadura (1,3), La Rioja (1,3), Melilla (1,4) y País Vasco (1,5). En el otro extremo se encontraban la Comunitat Valenciana e Illes Balears, donde disponían de una máquina cada 2,5 y 3,1 profesores respectivamente.

Al analizar estos indicadores TIC en función del tamaño del municipio, se observa que los tres indicadores referentes al número medio de estudiantes por ordenador van creciendo según aumenta el tamaño del municipio: a más habitantes, mayor proporción de alumnos por máquina. Por otro lado, apenas se presentan diferencias respecto al número medio de docentes por ordenador, según el tamaño del municipio –los valores oscilan entre 1,7 y 1,9 docentes–. Asimismo, la cantidad media de ordenadores por unidad o grupo varía de 6,0 de los municipios de más de 500.000 habitantes a 7,1 de los municipios de 2.001 a 5.000 (ver **figura C4.17**).

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).

Figura C4.17
Principales indicadores de las TIC por tamaño del municipio. Curso 2018-2019

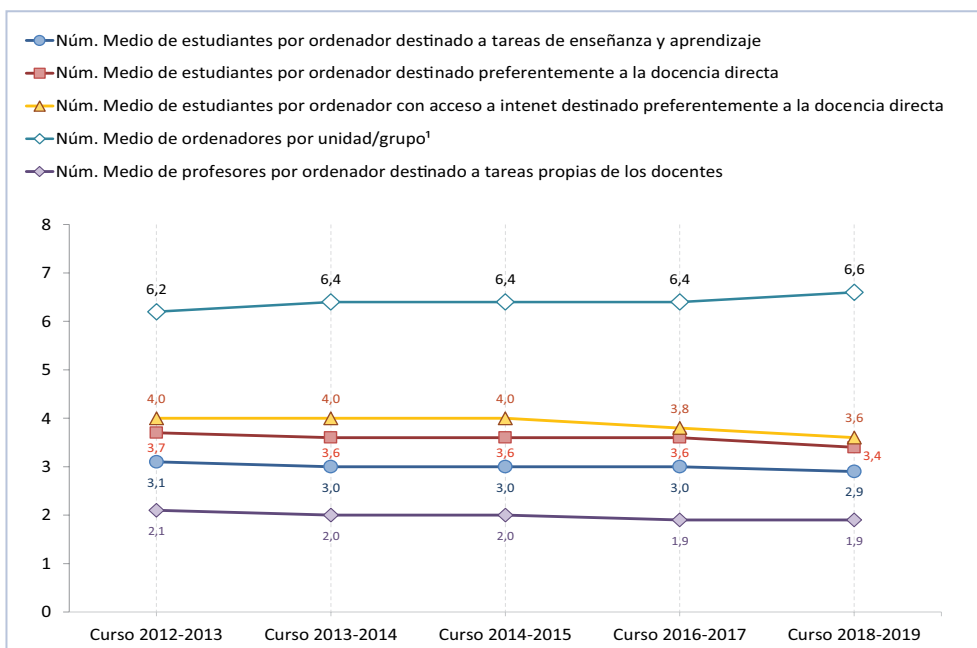


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c417.xlsx> >

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.

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.

Conexión a internet

La conexión a internet de los centros educativos en España es prácticamente del 100 % desde el curso 2005-2006. Los tipos de conexiones más usados son ADSL y a través de fibra óptica. Además, en el curso 2018-2019 el 96,8 % de las aulas habituales de clase disponían de conexión, lo que supone 2,2 puntos más que en el curso 2016-2017 (el 96,5 % de las aulas en centros públicos y el 97,4 % de los privados) (ver **tabla C4.4**).

Tabla C4.4
Porcentaje de aulas habituales de clase con conexión a internet por tipo y titularidad de centro. Curso 2018-2019

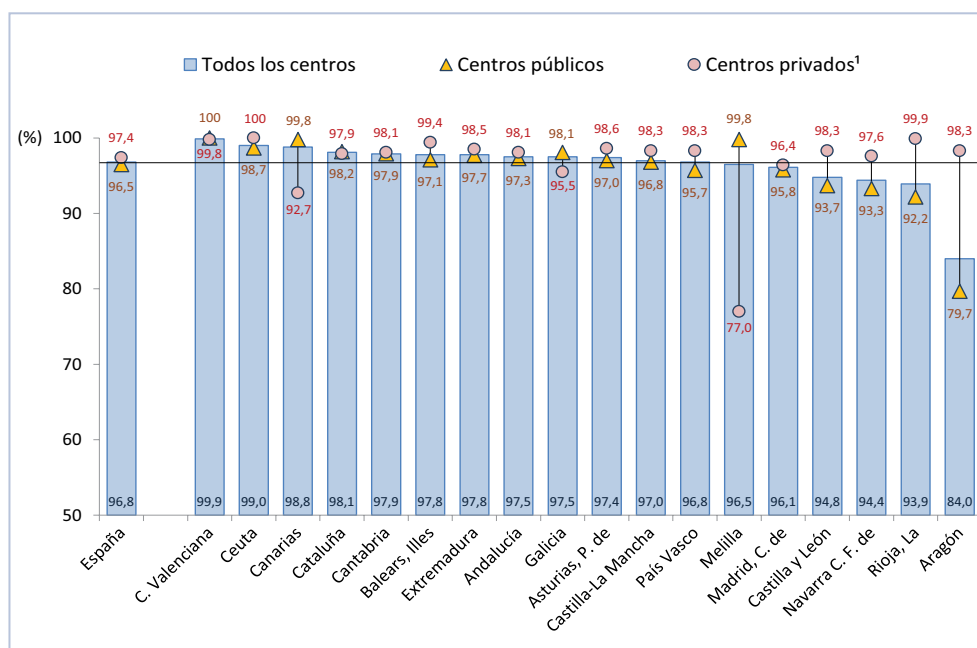
Centros públicos			Total centros privados ¹	Todos los centros
Centros de Educación Primaria	Centros de Educación Secundaria y FP	Total centros públicos		
96,2	97,1	96,5	97,4	96,8

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

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.

Por Comunidades y Ciudades Autónomas (ver **figura C4.19**) se observa como, en el curso 2018-2019, en todos los territorios exceptuando a Aragón el porcentaje de aulas con conexión a internet era superior al 90 %. La Comunitat Valenciana, con un 99,9 %, y Ceuta, con un 99,0 %, eran las zonas más próximas a conseguir un 100 % de conexión en las aulas. Las diferencias entre centros públicos y privados fueron más pronunciadas en Melilla, con un 22,8 % más de aulas conectadas en centros públicos que en privados, y Aragón con un 18,6 % más de aulas con conexión en centros privados.

Figura C4.19
Porcentaje de aulas habituales de clase con conexión a internet según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c419.xlsx> >

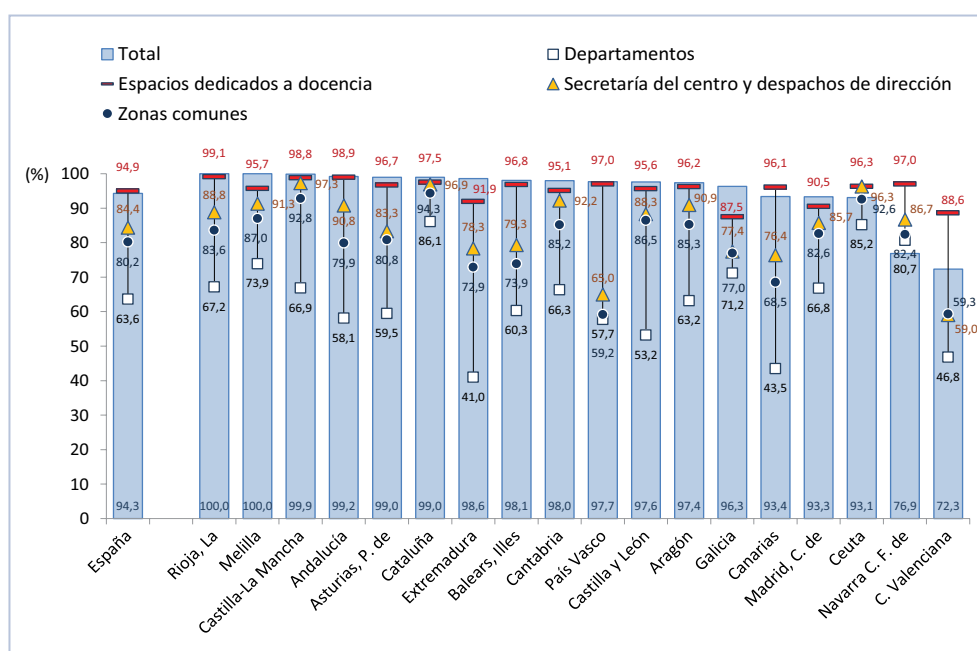
Notas: No se dispone de los datos de la Región de Murcia. Para el cálculo del total nacional se han usado los datos de esta Comunidad Autónoma del curso 2016-2017.

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.

En la **figura C4.20** quedan representados los datos de los centros que, en el curso 2018-2019, tenían conexión a la red de forma inalámbrica a través de wifi teniendo en cuenta la zona de acceso. El 94,3 % de los centros españoles tenían acceso wifi, siendo los espacios dedicados a la docencia los más conectados (94,9 %). Le siguen los despachos y las secretarías de los centros (84,4 %), y los espacios comunes (80,2 %). Por último, los departamentos fueron las zonas que disponían de menos acceso usando wifi (63,6 %). Los porcentajes de los centros con conexión a la red a través de wifi fueron muy elevados, superiores al 93 % en todas la Comunidades y Ciudades Autónomas, exceptuando Navarra (76,9 %) y la Comunitat Valenciana (72,3 %). La totalidad de los centros de La Rioja y de la Ciudad Autónoma de Melilla ya disponían de conexiones wifi en el curso 2018-2019.

Figura C4.20
Porcentaje de centros con acceso wifi según la zona de acceso por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c420.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.

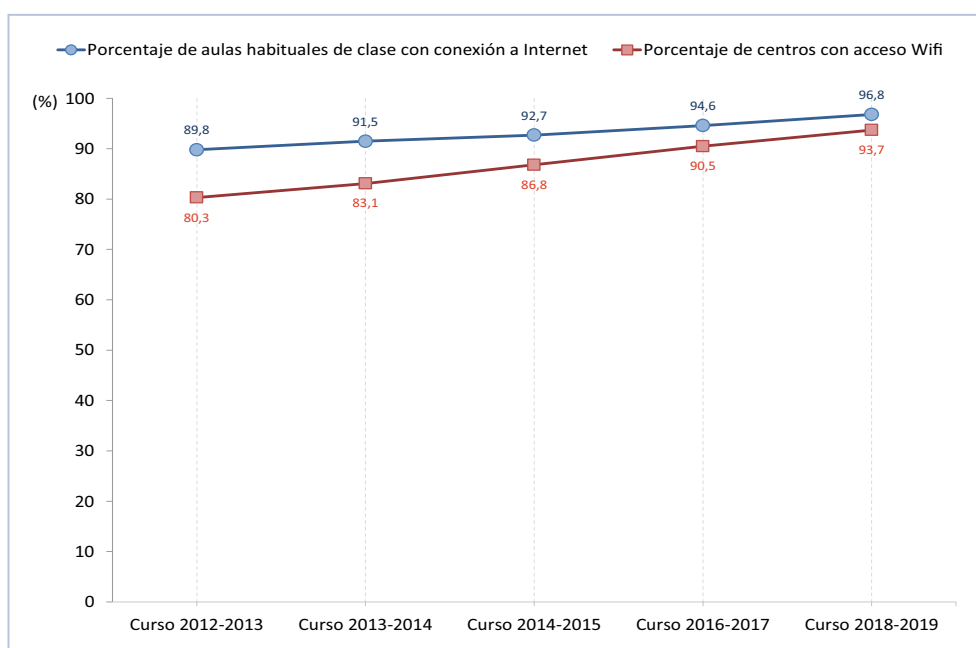
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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) (ver **figura C4.22**).

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

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

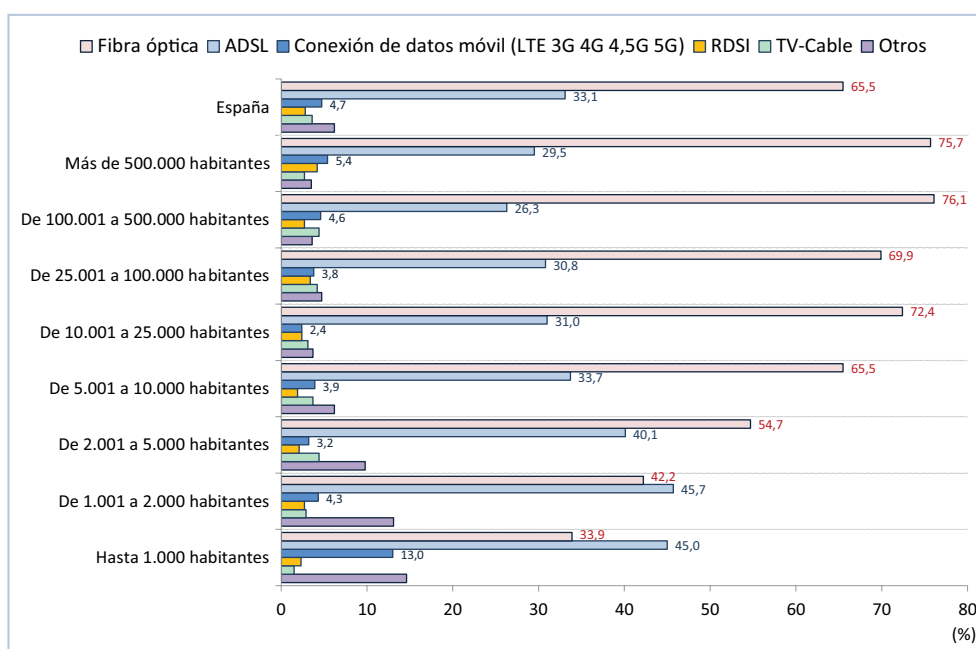


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c421.xlsx> >

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 C4.22
Porcentaje de centros con conexión a internet según el tipo de conexión por tamaño de municipio. Curso 2018-2019

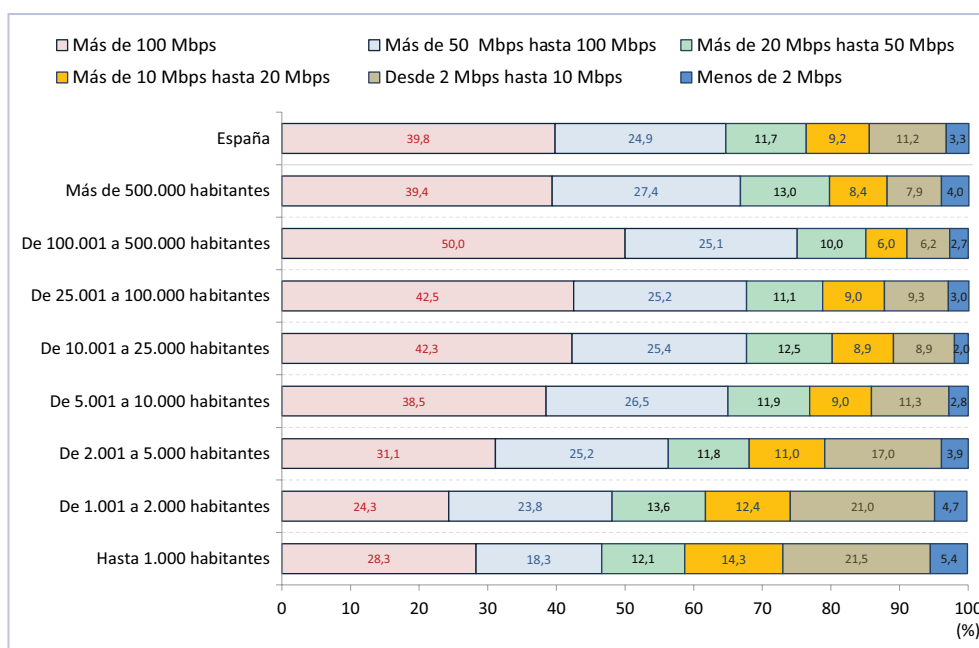


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c422.xlsx> >

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 C4.23
Distribución porcentual de los centros con conexión a internet según la velocidad de conexión por tamaño de municipio. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c423.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.

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 %) (ver **figura C4.23**).

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 (ver **tabla C4.5**).

En la misma tabla se observa que el 47,4 % de los ordenadores estaban ubicados en las aulas habituales dedicadas a la docencia, un 24,8 % en talleres de informática, un 5,3 % en las dependencias de administración y gestión del centros y el 12,6 % restante en otras dependencias. El mayor porcentaje de ordenadores ubicados en las aulas se dio en los centros públicos de Educación Primaria con el 53,3%, mientras que en los centros públicos de Secundaria y FP el mayor porcentaje de ordenadores estaban situados en talleres de informática con un 29,5 %.

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 5 y Aragón con un 19,1 % fueron las Comunidades con la mayor proporción de estos equipos.

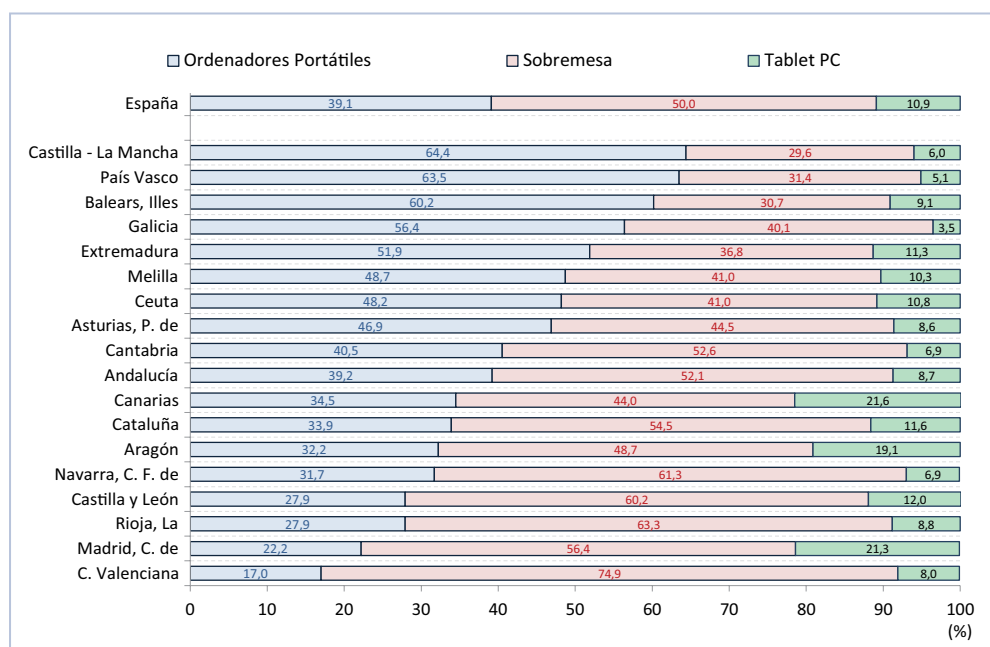
Tabla C4.5
Distribución porcentual de los ordenadores por tipo de ordenador y ubicación, según el tipo y la titularidad de centro.
Curso 2018-2019

	Centros públicos			Total centros privados ¹	Todos los centros
	Centros de Educación Primaria	Centros de Educación Secundaria y FP	Total centros públicos		
Tipo de ordenador					
Sobremesa	45,0	62,4	54,2	39,5	50,0
Portátiles	43,1	34,5	38,6	40,3	39,1
Tablet PC	11,9	3,1	7,2	20,2	10,9
Ubicación					
Talleres de informática	20,1	29,5	25,1	24,1	24,8
Aulas de clase	53,3	42,2	47,4	47,3	47,4
Dependencias de administración y gestión	6,0	4,9	5,4	4,9	5,3
Otras dependencias	11,6	15,0	13,4	10,7	12,6

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

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

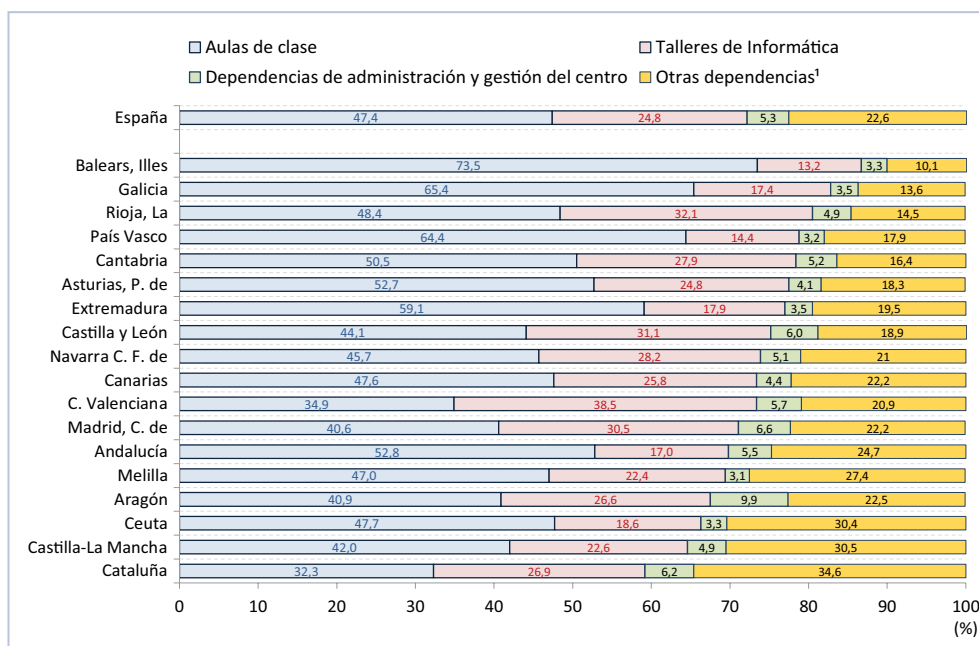


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c424.xlsx> >

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.

Figura C4.25
Distribución porcentual de los equipos según su ubicación por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c425.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. Incluye 'Otras dependencias' y 'Sin especificar'.

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 la **figura C4.25** se observa que las Comunidades con un mayor porcentaje de equipos dedicados a la docencia directa a los estudiantes al estar ubicados en las aulas habituales y en los talleres de informática fueron Illes Balears, Galicia, La Rioja y el País Vasco. Las que menos Cataluña, Castilla La Mancha y la Ciudad Autónoma de Ceuta. Las que más proporción tenían en las aulas ordinarias fueron Illes Balears con un 73,5 %, Galicia con un 65,4 % y el País Vasco con un 64,4 %. Las que más proporción tenían en los talleres de informática fueron la Comunitat Valenciana (38,5 %), La Rioja (32,1 %) y Castilla y León (31,1 %). Los porcentajes de equipo situados en estancias de administración y gestión oscilaban entre el 3,1 % de Melilla y el 9,9 % de Aragón.

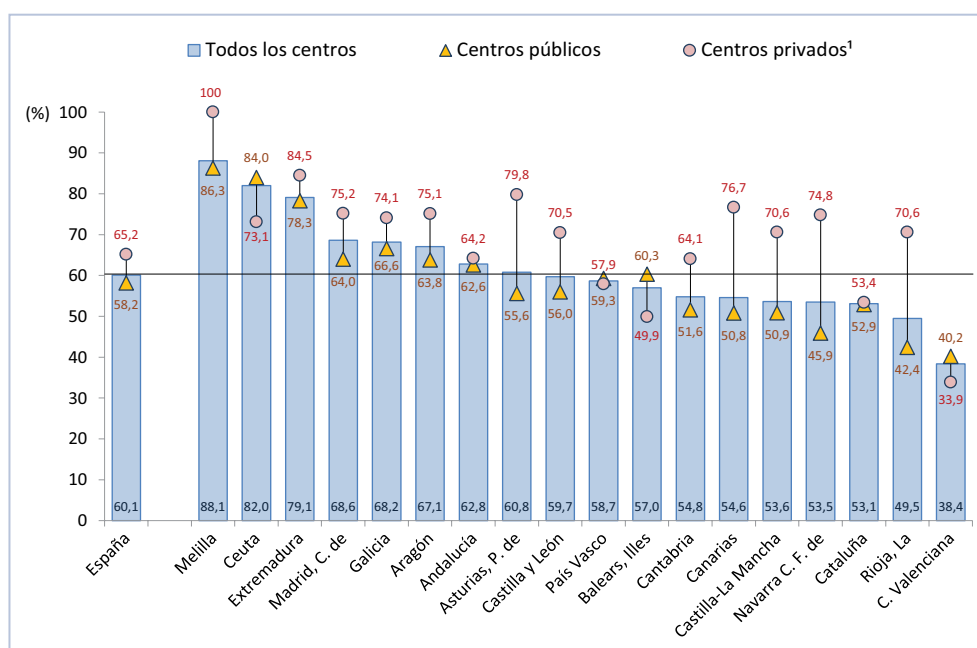
Al margen de los equipos y dispositivos reseñados, los centros educativos se encuentran dotados de Sistemas Digitales Interactivos (SDI), entre los que se incluyen las Pizarras Digitales Interactivas (PDI), mesas *multi-touch*, paneles interactivos, TV interactivas... El porcentaje de aulas habituales 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 (ver **figura C4.26**).

Servicios digitales y otros aspectos de las TIC

Además de las páginas web, los centros pueden disponer de otros servicios digitales tales como los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) que posibilitan la interacción didáctica, y a través de los cuales el alumnado puede desarrollar acciones propias del proceso de aprendizaje como, entre otras, la realización de ejercicios, la interacción con el profesorado, el trabajo en equipo... O los servicios en la nube cuya utilidad principal es el almacenamiento de datos o información, accesibles desde cualquier lugar a través de una conexión a internet.

La **tabla C4.6** presenta los datos de estos servicios en los centros para el curso 2018-2019. En ella se refleja que el porcentaje de centros educativos que disponía de página web publicada en internet fue del 89,0 %. La proporción fue mayor en el caso de los centros privados (96,1 %), aunque el porcentaje más alto, pero muy similar, correspondió a los centros públicos de Educación Secundaria y Formación Profesional, donde alcanzó el 96,6 %.

Figura C4.26
Porcentaje de aulas con Sistemas Digitales Interactivos (SDI) según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c426.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.

Tabla C4.6
Porcentaje de centros con servicios digitales por tipo y titularidad de centro. Curso 2018-2019

	Centros públicos			Total centros privados ¹	Todos los centros	
	Centros de Educación Primaria	Centros de Educación Secundaria y FP	Total centros públicos			
Página web						
Disponibilidad del servicio	83,1	96,6	86,9	96,1	89,0	
Entorno virtual de aprendizaje (EVA)						
Disponibilidad del servicio	28,5	74,3	41,3	55,0	44,5	
Tipo de usuario ²	Alumnado	79,9	88,1	84,1	83,9	
	Familias	21,3	15,2	18,2	34,4	22,9
Servicios en la nube						
Disponibilidad del servicio	49,2	69,4	54,9	71,3	58,7	
Tipo de usuario ²	Alumnado	58,9	85,6	68,4	80,3	71,7
	Familias	19,0	19,8	19,3	40,2	25,2

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

2. Porcentaje de centros con este tipo de usuario sobre el total de centros que dispone del servicio.

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

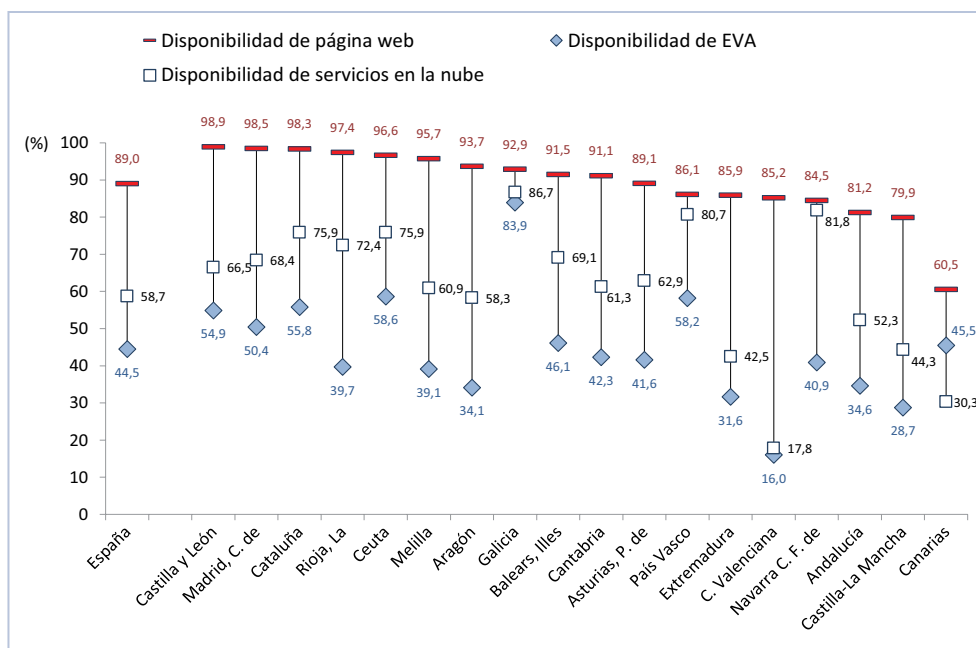
Respecto al uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), la misma tabla refleja que el 44,5 % de los centros educativos disponía de al menos un EVA, ascendiendo al 74,3 % para los centros públicos de Educación Secundaria y FP. De los centros con servicio EVA, en el 83,9 % fue utilizado por el alumnado, con un comportamiento similar en los centros públicos y privados (84,1 % y 83,7 % respectivamente), aunque la disponibilidad de acceso a las familias del alumnado fue menor en los centros públicos (18,2 % frente a 34,4 %).

La disponibilidad de servicios en la nube alcanzó el 58,7 % de los centros, con un mayor porcentaje en los privados, 71,3 %, y en los centros públicos de Educación Secundaria y FP, 69,4 %. Además del uso del profesorado, lo utilizó también el alumnado en un 71,7 % de los centros que disponían de estos servicios, observándose un porcentaje mayor en los centros privados (80,3 %) que en los centros públicos (68,4 %) (ver **tabla C4.6**).

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>

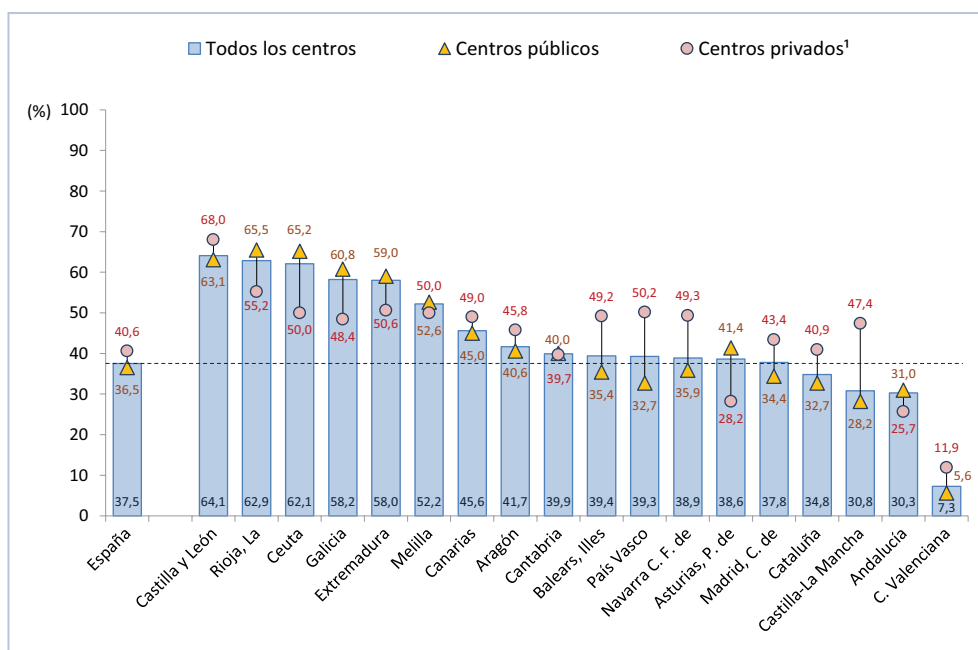
Nota: No se dispone de los datos de la Región de Murcia. Para el cálculo del total nacional se han usado los datos de esta Comunidad Autónoma del curso 2016-2017.

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.

La participación de los centros educativos en proyectos, convocatorias y experiencias relacionadas con el uso de las tecnologías educativas ha adquirido especial relevancia en los últimos años. Así, en el curso 2018-2019 el 37,5 % de los centros participó en experiencias de este tipo en alguno de los ámbitos, autonómico, nacional o internacional. La participación fue algo mayor en los centros privados (40,6%) que en los centros públicos (36,5 %). Por Comunidades Autónomas, la mayor participación en términos relativos se observa en Castilla y León (64,1 %), La Rioja (62,9 %) y Ciudad Autónoma de Ceuta (62,1 %). En el extremo inferior se situaron Comunitat Valenciana (7,3 %), Andalucía (30,3 %), y Castilla La Mancha (30,8 %) (ver **figura C4.28**).

Figura C4.28

Porcentaje de centros que participan en proyectos, experiencias, etc. relacionados con el uso de tecnologías educativas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20c428.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.

Por último, en relación a la posibilidad del uso del móvil con fines educativos (ver **tabla C4.7**), el porcentaje de centros en los que en el curso 2018-2019 permitían al alumnado su utilización, varía según la enseñanza. Así, estuvo permitido en el 43,0 % de los centros para el alumnado de ESO y en el 51,3 % para el alumnado de Bachillerato; para el alumnado de Formación Profesional Básica se situó en el 41,7 %, para el de Ciclos Formativos de Grado Medio en el 53,5 % y para el de Grado Superior en el 58,6 %. Según los territorios, los mayores porcentajes para los estudiantes de Ciclos Formativos se observan en la Ciudad Autónoma de Melilla (80,0 % para los estudiantes de Grado Medio y el 100 % para los de Grado Superior); para ESO (72,5 %) y Bachillerato (76,9 %) se dieron en Cataluña; y para Formación Profesional Básica se alcanzó en Canarias (65,2 %). Las proporciones más bajas se dieron en la Ciudad Autónoma de Ceuta, Andalucía y La Rioja.

Tabla C4.7

Porcentaje de centros en los que se permite al alumnado el uso del móvil con fines educativos por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

	ESO	Bachillerato	FP Básica	FP Grado Medio	FP Grado Superior
Andalucía	26,8	33,3	32,2	39,8	39,1
Aragón	43,7	56,6	49,5	60,8	67,6
Asturias, Principado de	50,7	62,6	57,7	58,7	67,2
Balears, Illes	47,9	59,6	57,1	54,1	60,0
Canarias	56,4	69,3	65,2	70,2	72,8
Cantabria	49,5	59,6	58,8	61,7	64,4

(Continúa)

Tabla C4.7 continuación
Porcentaje de centros en los que se permite al alumnado el uso del móvil con fines educativos por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

	ESO	Bachillerato	FP Básica	FP Grado Medio	FP Grado Superior
Castilla y León	51,8	56,8	57,0	65,8	71,8
Castilla-La Mancha	37,0	45,5	36,0	46,1	54,7
Cataluña	72,5	76,9	..	75,2	77,7
Comunitat Valenciana	25,5	32,9	26,3	37,9	43,4
Extremadura	55,2	58,9	53,5	59,0	67,4
Galicia	47,6	56,0	48,2	53,2	55,0
Madrid, Comunidad de	35,0	41,1	39,8	54,4	61,8
Murcia, Región de	–	–	–	–	–
Navarra, Com. Foral de	48,4	50,0	52,0	0,0	73,1
País Vasco	45,3	60,6	39,4	64,1	68,3
Rioja, La	23,1	29,6	37,5	47,1	52,9
Ceuta	8,3	14,3	14,3	16,7	50,0
Melilla	37,5	37,5	57,1	80,0	100,0

–. Dato no disponible. 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.

Capítulo D

Escolarización, transición y resultados del sistema educativo

D1. Escolarización	355
D1.1. Alumnado matriculado	355
D1.2. Tasas netas de escolarización, tasas de idoneidad y la repetición de curso	376
D1.3. Otros aspectos de la escolarización	389
D2. Resultados académicos: finalización, graduación, titulación y transición	400
D2.1. Educación Primaria	401
D2.2. Educación Secundaria	402
D2.3. La Formación Profesional Básica	412
D2.4. La transición a la educación secundaria superior	414
D2.5. La titulación en Bachillerato	417
D2.6. La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional	421
D2.7. La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional	425
D2.8. La finalización de estudios en Enseñanzas de Régimen Especial	429
D2.9. Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)	432
D3. La evaluación	439
D3.1 La evaluación del sistema educativo	439
D3.2. Indicadores educativos	442
D3.3. Evaluaciones	445
D3.4. PISA 2018	449
D4. Seguimiento de la estrategia europea ET 2020	470
D4.1. Participación en la educación de la primera infancia	474
D4.2. Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias	475
D4.3. Abandono temprano de la educación y la formación	476
D4.4. La titulación en educación superior	484
D4.5. Participación en la formación permanente	487
D4.6. Empleabilidad de los recientes graduados	491

D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo

D1. Escolarización

D1.1. Alumnado matriculado

La escolarización constituye uno de los mecanismos para el ejercicio del derecho a la educación. 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. Además, la «Estrategia Educación y Formación Europa 2020» establece dos objetivos relacionados directamente con la escolarización en las etapas de Educación Infantil y Educación Secundaria. Por todo ello, la escolarización se convierte en un indicador necesario para una adecuada visión del sistema educativo.

Por otra parte, en un sentido estricto, la escolarización 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. Otros resultados posteriores –como los referidos al rendimiento escolar o a la cualificación obtenida por el alumnado, como consecuencia de su paso por el sistema reglado– reposan, en cierta medida, en las actuaciones previas de escolarización.

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 universitarias²⁸⁴.

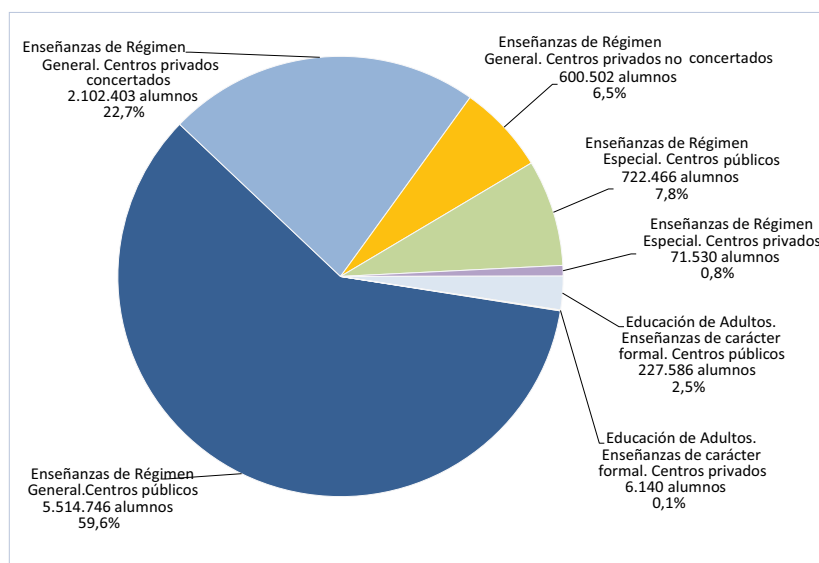
Durante el curso 2018-2019, el número de estudiantes escolarizados en las enseñanzas no universitarias fue de 9.245.373. De ellos, 8.217.651 (88,9 %) cursaron Enseñanzas de Régimen General, 793.996 (8,6 %) Enseñanzas de Régimen Especial (enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas) y 233.726 (2,5 %) 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 estuvieron escolarizados, así como de su régimen de financiación.

En las Enseñanzas de Régimen General, 5.514.746 alumnos asistieron a centros públicos (67,1 %); 2.102.403 estudiantes estuvieron matriculados en centros privados con enseñanzas concertadas (25,6 %) y 600.502 en centros de titularidad privada sin enseñanzas concertadas (7,3 %). En cuanto a las Enseñanzas de Régimen Especial, 722.466 alumnos asistieron a centros públicos (91 %) y 71.530 a centros privados no concertados (9 %).

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.

Figura D1.1
Distribución del alumnado por enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2018-2019

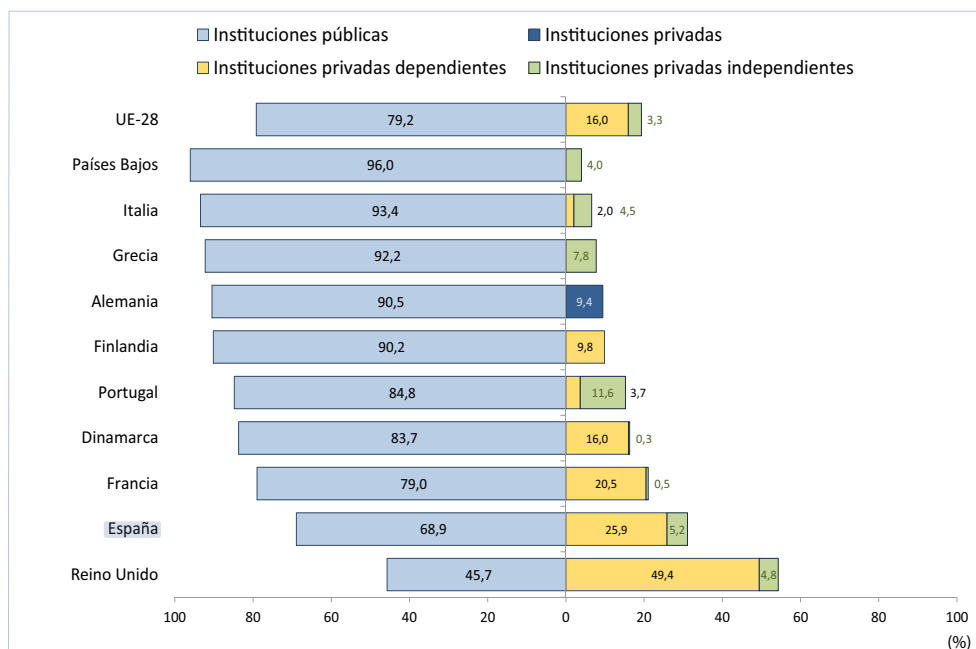


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d101.xls>>

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.

284. Se incluyen los datos del alumnado escolarizado en los centros extranjeros en España.

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.

En el caso de instituciones privadas se aportan los datos del origen de la financiación, si están disponibles, de las enseñanzas que imparten, bien sea esta dependiente del Estado, o bien sea no dependiente. Los países se muestran en orden creciente en relación con el porcentaje de estudiantes matriculados en instituciones públicas.

Reino Unido (45,7 %) y España (68,9 %) son los países que presentan menores porcentajes de sus estudiantes en centros públicos. España se sitúa 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 %) presentan porcentajes mucho mayores en sus centros públicos.

Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General

En la **tabla D1.1** podemos apreciar el alumnado matriculado en España en las 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 Formación Profesional Básica se produce 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. Estas modificaciones afectaron positivamente a los distintos tipos de centros, si bien 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.

Tabla D1.1
Alumnado matriculado en España en Enseñanzas de Régimen General, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación con respecto al curso anterior. Curso 2018-2019

	Curso 2018-2019				Variación absoluta 2018-2019 / 2017-2018			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros
Educación Infantil ¹	1.101.846	445.291	202.969	1.750.106	-10.653	-4.406	-2.669	-17.728
Educación Primaria	1.989.082	833.949	114.306	2.937.337	-4.517	3.116	-3.909	-5.310
Educación Secundaria Obligatoria ²	1.321.728	612.161	79.014	2.012.903	34.138	8.232	3.298	45.668
Bachillerato ³	492.914	71.342	103.031	667.287	-11.142	1.568	303	-9.271
Formación Profesional Básica	55.758	17.837	215	73.810	1.322	739	-46	2.015
Ciclos Formativos de Grado Medio ³	252.164	71.389	26.657	350.210	1.514	3.923	1.128	6.565
Ciclos Formativos de Grado Superior ³	292.191	46.667	74.310	413.168	5.785	728	8.971	15.484
Otros programas formativos	9.063	3.767	0	12.830	465	615	-561	519
Total	5.514.746	2.102.403	600.502	8.217.651	16.912	14.515	6.515	37.942

1. El alumnado de Educación Infantil de primer ciclo en enseñanza privada concertada, se refiere a centros privados que reciben algún tipo de subvención pública para este ciclo.

2. Incluye al alumnado de Educación Especial, tanto el de centros específicos como el de aulas específicas en centros ordinarios. No incluye el alumnado de integración.

3. Incluye al alumnado presencial y a distancia.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

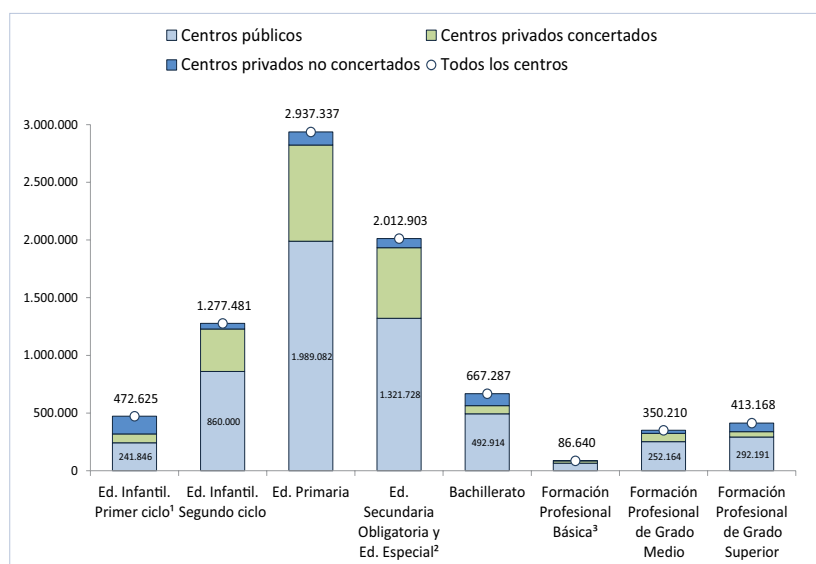
En las enseñanzas postobligatorias los porcentajes de alumnado escolarizado en centros de titularidad pública fueron más altos: Formación Profesional Básica (74,8 %), Bachillerato (73,9 %), Formación Profesional de Grado Superior (70,7 %) y Formación Profesional de Grado Medio (72,0 %).

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 %).

En la **figura D1.3** se muestra la distribución de los 8.217.651 alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General dentro del sistema educativo español durante el curso 2018-2019 por tipo de enseñanza, titularidad del centro y financiación.

Atendiendo a la distribución del alumnado escolarizado por nivel

Figura D1.3
Enseñanzas de Régimen General. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d103.xlsx>>

1. El alumnado de Educación Infantil de primer ciclo en enseñanza privada concertada, se refiere a centros privados que reciben algún tipo de subvención pública para este ciclo.

2. El alumnado de Educación Especial incluye tanto el de centros específicos como el de aulas específicas en centros ordinarios. No incluye el alumnado de integración.

3. El alumnado de Formación Profesional Básica incluye alumnado de «Otros programas formativos».

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.

educativo, el 35,7 % del alumnado de Enseñanzas de Régimen General eran alumnos de Educación Primaria, situándose, a continuación, la Educación Secundaria Obligatoria, con el 24,0 % del alumnado y la Educación Infantil (21,3 %).

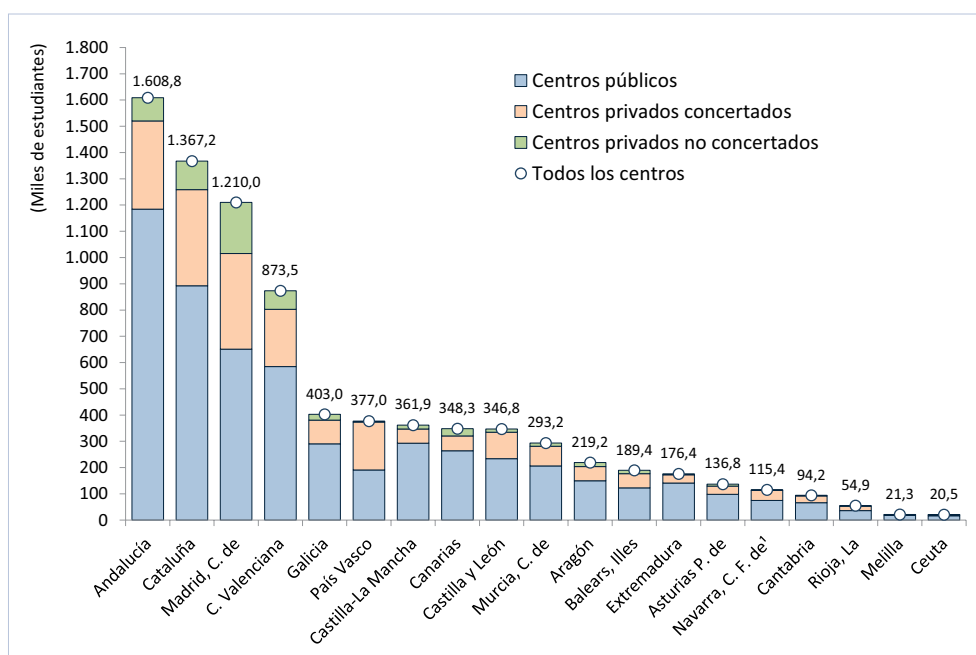
En lo que concierne a la educación secundaria postobligatoria, estaba matriculado el 12,4 % del alumnado de este régimen de enseñanzas –el 8,1 % en Bachillerato y el 4,3 % en Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio–.

El porcentaje de alumnado que estaba matriculado en ciclos de Formación Profesional de Grado Superior fue del 5,0 %. Finalmente, los estudiantes matriculados en los Ciclos Formativos de la Formación Profesional Básica y en «Otros programas formativos» representaban el 1,1 % de todo el alumnado, siendo el 0,5 % restante atribuible a los alumnos de Educación Especial.

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.

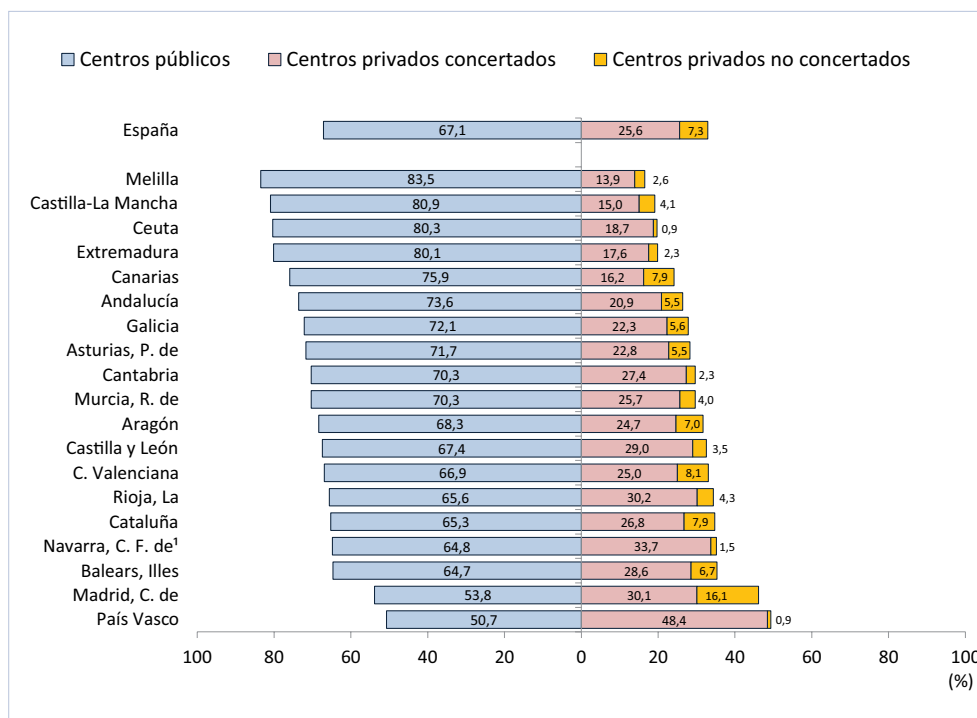
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por su parte, la distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según los criterios anteriores –titularidad del centro y financiación de las enseñanzas por Comunidades y Ciudades Autónomas– en ese mismo curso académico, se muestra en la **figura D1.5**. En ella se observa que la media de alumnado matriculado en centros públicos en todo el Estado fue, en dicho curso, del 67,1 %; con el 25,6 % en centros privados con enseñanzas concertadas y 7,3 % en centros privados no concertados.

Por Comunidades Autónomas, y en lo que respecta al porcentaje de enseñanza de titularidad privada concertada, destacan el País Vasco y Navarra, con el 48,4 % y el 33,7 %, respectivamente. La Comunidad de Madrid presenta la singularidad de que es la Comunidad Autónoma en la que el porcentaje de alumnado

escolarizado en centros privados sin enseñanzas concertadas es el más elevado (16,1 %), con una notable diferencia en relación con las Comunidades que le siguen en cuanto a este porcentaje, la Comunitat Valenciana (8,1 %), Canarias (7,9 %) y Cataluña (7,9 %).

Figura D1.5
Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General 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/i20d105.xls>>

1. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan 8 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

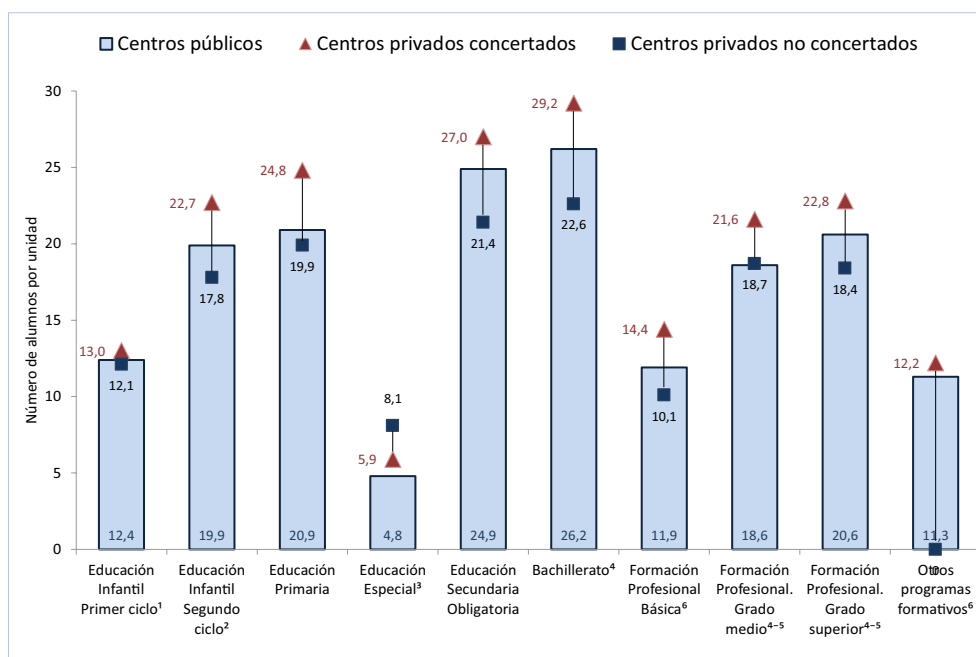
En el contexto de la escolarización, el número de estudiantes por grupo educativo y el número de estudiantes por profesor –indicadores E4.1 y E4.2 del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (**tabla D3.1** de este INFORME)– describen aspectos sustantivos de las condiciones de escolarización.

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.

Para el cálculo de este indicador se excluyen aquellas situaciones excepcionales en la que se dispone del alumnado pero no de las unidades asociadas. Este indicador, por tanto, no se calcula para los regímenes de enseñanza de adultos, sean de forma presencial o a distancia.

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.

Figura D1.6
Número medio de alumnos por unidad o grupo educativo en centros de Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d106.xls>>

1. En unidades de «Educación Infantil-Primer ciclo» solo se incluyen las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.
2. En unidades de «Educación Infantil-Segundo ciclo» se incluyen las unidades mixtas de Educación Infantil.
3. En unidades de «Educación Especial» se incluyen las unidades en centros específicos y las unidades de Educación Especial en centros ordinarios.
4. Las unidades del «Régimen de Adultos» se incluyen dentro del Régimen Ordinario para la Comunidad Autónoma de Cataluña.
5. No se incluye el alumnado matriculado exclusivamente para realizar la formación en centros de trabajo.
6. En los grupos de «FP Básica» y «Otros Programas Formativos» se incluyen los grupos en centros docentes y en 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 D1.6** muestra el número medio de alumnos por unidad de los centros educativos en España, según su titularidad y por Enseñanzas de Régimen General.

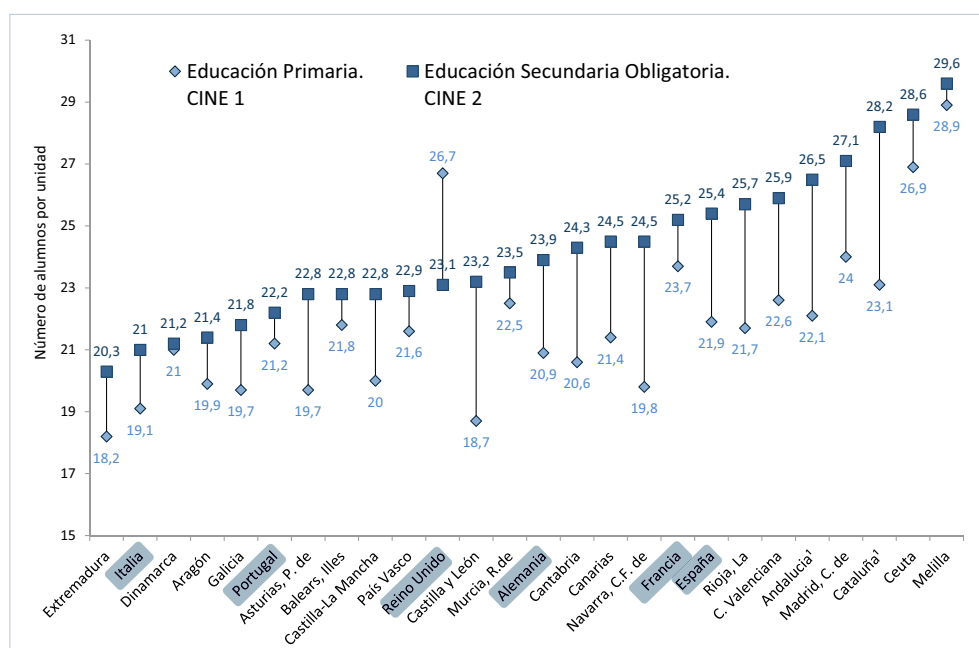
Exceptuando las enseñanzas de Educación Especial, en las que se atendió por término medio a 5,2 alumnos por grupo educativo, el tamaño medio de los grupos osciló entre 11,5 alumnos en las unidades de los Otros Programas Formativos y 25,8 alumnos en los grupos de Bachillerato. En lo que se refiere a la titularidad del centro, el número medio de alumnos por unidad en centros públicos y en centros privados las mayores diferencias a favor de la enseñanza pública se dieron en la Educación Primaria, con 3,2 alumnos menos, en la Formación Profesional Básica con 2,5 alumnos menos, en los Ciclos Formativos de Grado Medio con 2,4 alumnos menos y en el segundo ciclo de Educación Infantil 2,2 alumnos menos.

En el resto de enseñanzas las diferencias fueron menores a favor de la enseñanza pública, excepto en el Bachillerato y en la Formación Profesional de Grado Superior, donde la diferencia fue favorable a la enseñanza privada con 1,2 y 0,3 alumnos menos que en la pública respectivamente.

El análisis de este indicador para la Educación Primaria (CINE 1) y la Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2) para algunos países de la Unión Europea y las Comunidades Autónomas se refleja en la **figura D1.7**. Para la Educación Primaria las mayores cifras de número de alumnos por grupo corresponden a Melilla (28,9 alumnos/unidad), Ceuta (26,9) y la Comunidad de Madrid (24). En el extremo opuesto se sitúan aquellas Comunidades Autónomas con grupos de menor tamaño: Extremadura (18,2 alumnos/unidad), Castilla y León (18,7) y Galicia y Asturias, ambas con 19,7. La media de España se sitúa en 21,9 por debajo de Francia (23,7) o Reino Unido (26,7) y por encima de otros como Portugal (21,2), Alemania (20,9) o Italia (19,1).

En Educación Secundaria Obligatoria, los territorios con mayor número de alumnos por grupo educativo fueron la Ciudad de Melilla (29,6), Ceuta (28,6) y Cataluña (28,2), mientras que a Extremadura (20,3), Aragón (21,4), y Galicia (21,8) les corresponden las cifras menores de este indicador. En relación al conjunto de países

Figura D1.7
Número medio de alumnos por unidad en Educación Primaria (CINE 1) y en Educación Secundaria Obligatoria o Inferior (CINE 2) en las Comunidades, Ciudades Autónomas y algunos países europeos. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d107.xls>>

Nota: Los datos para los países europeos corresponden a 2016.

1. No se incluye el alumnado de centros extranjeros de Andalucía y Cataluña porque no se dispone de la información de grupos para estas comunidades.

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

de la Unión Europea representados en esta figura, España se situó en este caso por encima de todos ellos con una media de 25,4 alumnos por unidad, a continuación Francia con 25,2, Alemania con 23,9, Reino Unido con 23,1 y más alejados Portugal con 22,2, Dinamarca 21,2 e Italia con 21,0.

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.

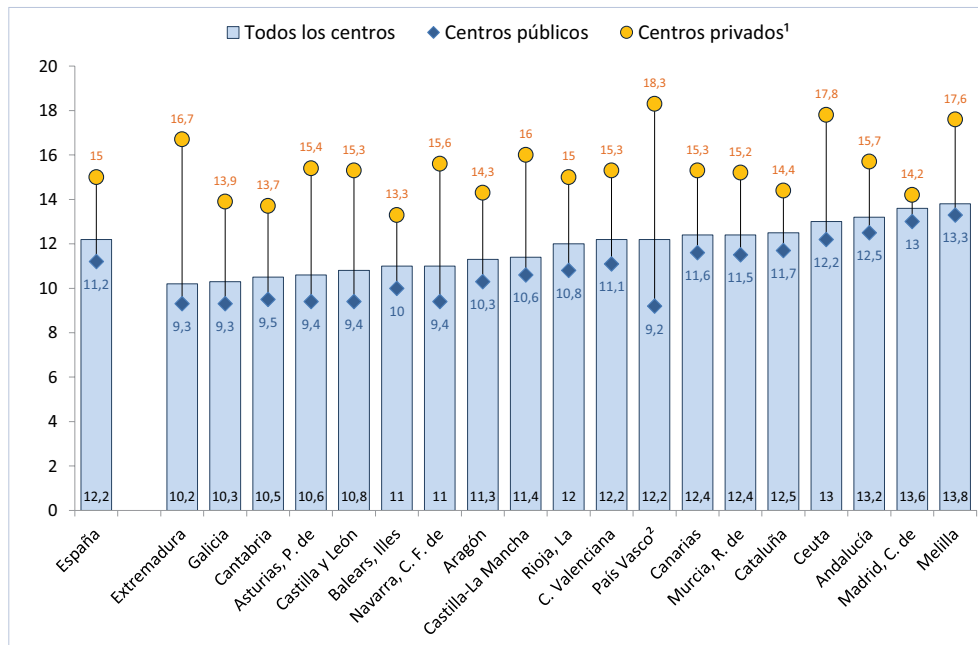
Cuando se analiza el número medio de alumnos por profesor en las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas, se observa que existen notables diferencias entre aquellas comunidades donde, debido a la elevada dispersión de la población escolar y a la inversión educativa, entre otros factores, este indicador refleja valores más bajos –Extremadura (10,2), Galicia (10,3), Cantabria (10,5), Asturias (10,6) y Castilla y León (10,8)– y las Comunidades y Ciudades Autónomas en las que la mayoría de la población escolar reside en municipios con más de 10.000 habitantes –Melilla (13,8), la Comunidad de Madrid (13,6) y Andalucía (13,2)– este indicador refleja valores más altos.

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.

A
B
C
D
E
F

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



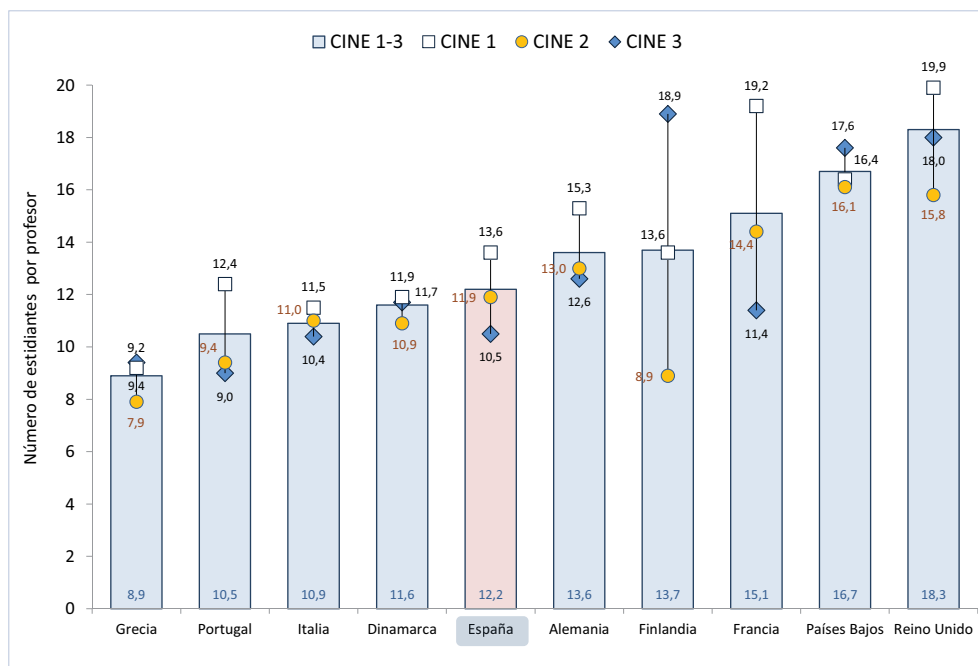
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d108.xlsx> >

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.

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 (**figura D1.7**) y menores alumno/profesor (**figura D1.9**)– probablemente esté reflejando diferentes maneras de organizar la escolarización con prioridades distintas para cada uno de esos dos indicadores.

La evolución de la escolarización

La **figura D1.10** muestra la evolución del alumnado en cifras absolutas en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, entre los cursos 2009-2010 y 2018-2019. En el periodo de los diez años que se indican, se registró un aumento de 609.359 entre alumnas y alumnos matriculados en estas enseñanzas, correspondiendo 372.307 alumnos a centros públicos, 131.143 a centros privados concertados y 105.909 alumnos a centros privados no concertados.

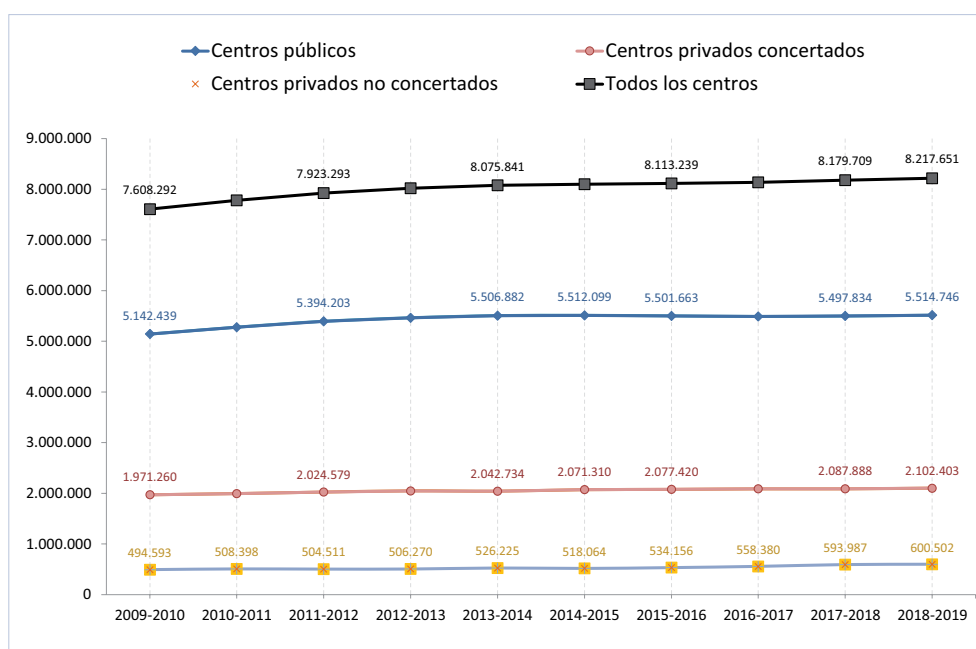
Como se muestra en la figura, se advierte una tendencia creciente en el número de alumnos, cualquiera que sea la tipología del centro, en el periodo considerado, aunque se observa una tendencia a un crecimiento moderado. Así, en el 2018-2019 el número de alumnado matriculado creció con respecto al curso anterior tan solo un 0,5 %, aumentando 0,3 % en centros públicos, lo que mantiene la tendencia alcista que se inició el curso anterior, aumentó un 0,7 % en centros privados concertados y en los privados no concertados un 1,1 %, lo que refuerza la tendencia positiva que se manifestaba en ese sector.

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 2018-2019 con respecto al 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).

Figura D1.10

Evolución del número de alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019

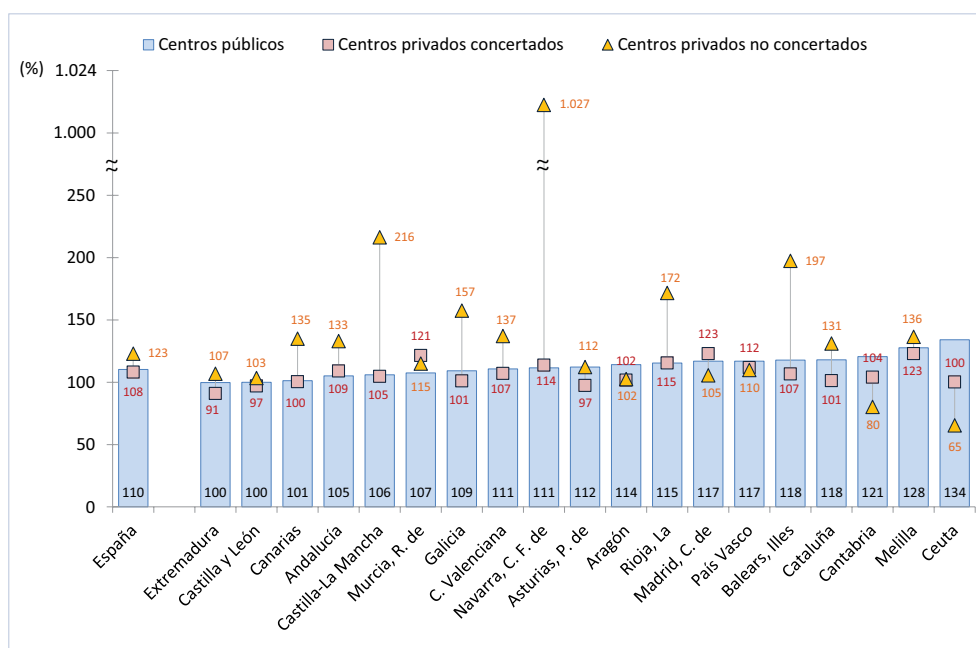


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/I20d110.xlsx> >

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 D1.11

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/i20d111.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 lo que respecta a la variación porcentual del número de alumnos matriculados en centros públicos destacaron la Ciudad Autónoma de Ceuta, con un incremento relativo en el periodo de estudio del 33,9 %, y la Ciudad Autónoma de Melilla con un aumento del 27,6 %. En el lado opuesto, solo Extremadura y Castilla y León redujeron su alumnado en el periodo considerado.

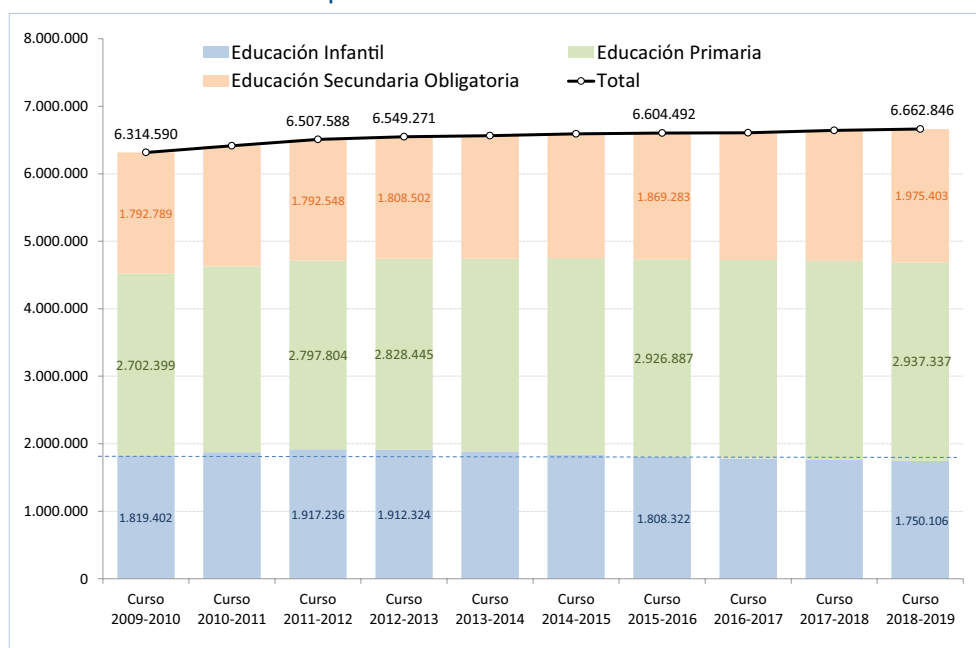
En relación con los centros privados concertados, las Comunidades y Ciudades Autónomas que experimentaron un mayor crecimiento fueron: la Comunidad de Madrid (22,9 %), la Ciudad Autónoma de Melilla (22,8 %) y la Región de Murcia (21,4 %). Finalmente, en lo que concierne al alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General para centros privados no concertados, en el periodo considerado, destacaron con mayor crecimiento relativo desde el curso 2008-2009, la Comunidad Foral de Navarra (927,0 %), Castilla-La Mancha (116,3 %) e Illes Balears (97,4 %).

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 %).

Asimismo, en el curso 2014-2015 comenzó la implantación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica y para el curso 2018-2019 el número de alumnos 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.

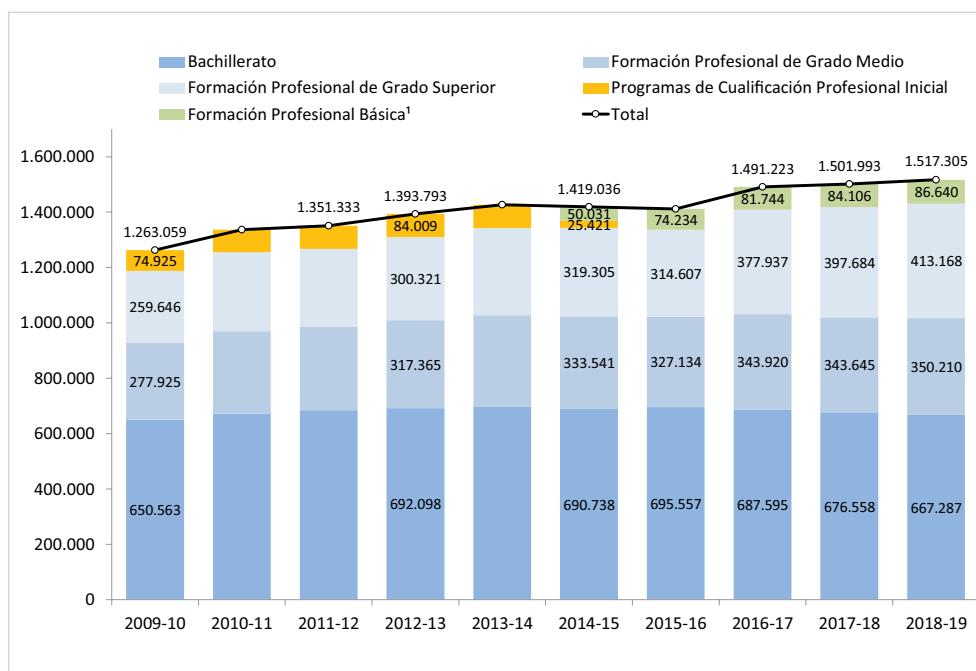
Figura D1.12
Evolución del alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <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.

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.

En la **tabla D1.2**, referida al curso 2018-2019, se incluyen los datos desagregados según: las diferentes enseñanzas y sus distintos planes de estudio, la titularidad de los correspondientes centros y la variación absoluta de estos datos con respecto al curso anterior. En esta tabla destaca el elevado número de alumnos que cursan las enseñanzas impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas y las Enseñanzas no regladas de Música y Danza, que representan el 80,3 % del total del alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen Especial.

Tabla D1.2
Enseñanzas de Régimen Especial. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y variación absoluta con respecto al curso anterior, en España. Curso 2018-2019

	Curso 2018-2019			Variación absoluta 2018-2019/ 2017-2018		
	Centros públicos	Centros privados	Total	Centros públicos	Centros privados	Total
Artes Plásticas y Diseño						
Ciclo Formativo de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio	3.154	304	3.458	180	-6	174
Ciclo Formativo de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior	14.345	1.042	15.387	1.117	115	1.232
Estudios Superiores de Artes Plásticas – LOE	128	0	128	14	0	14
Estudios Superiores de Conservación y Restauración – LOE	633	4	637	-22	-1	-23
Estudios Superiores de Diseño – LOE	8.985	2.784	11.769	-59	416	357
Música						
Enseñanzas Elementales de Música	39.116	5.049	44.165	143	108	251
Enseñanzas Profesionales de Música	42.956	4.295	47.251	376	53	429
Estudios Superiores de Música – LOE	7.053	2.137	9.190	20	46	66
Danza						
Enseñanzas Elementales de Danza	3.858	1.251	5.109	-83	43	-40
Enseñanzas Profesionales de Danza	3.882	843	4.725	165	80	245
Estudios Superiores de Danza – LOE	809	110	919	15	-17	-2
Arte Dramático						
Estudios Superiores de Arte Dramático – LOE	2.260	423	2.683	39	76	115
Máster						
Máster en Enseñanzas Artísticas	247	123	370	75	10	85
Enseñanzas no regladas de Música y Danza						
Enseñanzas no regladas de Música	190.004	37.684	227.688	-1.531	-522	-2.053
Enseñanzas no regladas de Danza	15.135	9.214	24.349	-497	-1.773	-2.270

(Continúa)

Tabla D1.2 (continuación)
Enseñanzas de Régimen Especial. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y variación absoluta con respecto al curso anterior, en España. Curso 2018-2019

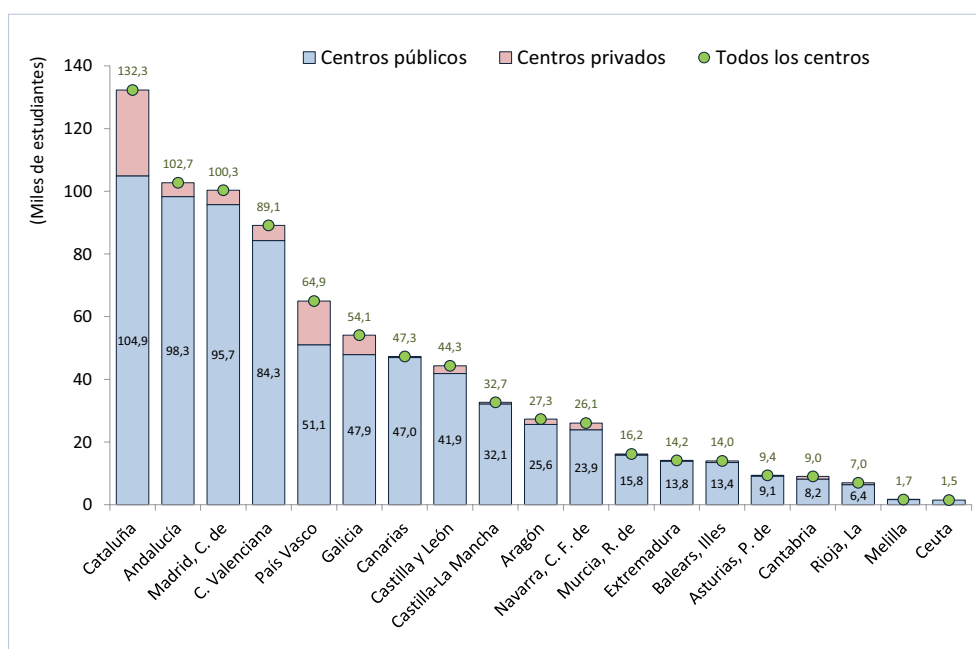
Enseñanzas Deportivas						
Enseñanzas Deportivas de Grado Medio	4.082	5.716	9.798	23	2	25
Enseñanzas Deportivas de Grado Superior	406	551	957	65	106	171
Enseñanzas de Idiomas						
Enseñanzas de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas	385.413	0	385.413	-9.960	0	-9.960
Total Enseñanzas de Régimen Especial	722.466	71.530	793.996	-9.920	-1264	-11.184

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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.

La **figura D1.14** muestra el número de alumnos matriculados en estas enseñanzas, desagregado por Comunidades y Ciudades Autónomas, según la titularidad de los centros. Sobresale en ella el escaso número de alumnos que cursan estos estudios en centros privados (9,0 %), en comparación con los estudiantes que lo hacen en centros públicos (91,0 %). No obstante, destacan las Comunidades Autónomas del País Vasco, Cataluña y Galicia, con unos porcentajes de alumnado escolarizado en centros privados por encima del 10 % (21,4 %, 20,7 % y 11,5 % respectivamente).

Figura D1.14
Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d114.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.

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 ha registrado 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. La **tabla D1.3** refleja los datos anteriores, detallados según la titularidad del centro.

Tabla D1.3
Educación para adultos de carácter formal. Alumnado matriculado en España por tipo de enseñanza, según titularidad del centro. Curso 2018-2019

	Valores absolutos		
	Centros públicos	Centros privados	Total
Enseñanzas iniciales	77.164	1.230	78.394
Educación Secundaria para Personas Adultas presencial	59.447	2.147	61.594
Educación Secundaria para Personas Adultas a distancia	44.144	1.904	46.048
Preparación pruebas libres de obtención de Graduado en Secundaria	15.094	0	15.094
Preparación pruebas libres de obtención directa del Título de Bachillerato	253	0	253
Preparación pruebas libres de obtención directa del Título Técnico (Ciclos de Grado Medio)	78	0	78
Preparación pruebas libres de obtención directa del Título Técnico (Ciclos de Grado Superior)	0	0	0
Preparación prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años	12.616	122	12.738
Preparación pruebas de acceso a Ciclos Formativos de FP de Grado Medio	3.197	77	3.274
Preparación pruebas de acceso a Ciclos Formativos de FP de Grado Superior	13.220	395	13.615
Curso de formación específico de acceso a Grado Medio	1.411	39	1.450
Curso de formación específico de acceso a Grado Superior	962	226	1.188
Total	227.586	6.140	233.726

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En cuanto a las enseñanzas de adultos de carácter no formal, durante el curso 2018-2019, se matricularon 285.257 personas, de las cuales el 48,0 % lo hicieron en Lenguas (60.072 en Lenguas extranjeras, 51.648 en Lengua castellana para inmigrantes y 25.108 en otras Lenguas cooficiales) y un 14,5 % en Informática (41.452 alumnos). El detalle de la matriculación en estas enseñanzas para adultos de carácter no formal se muestra en la **tabla D1.4**.

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. En ella destaca el elevado número de alumnos de estas enseñanzas en las comunidades de Andalucía, Cataluña, Madrid y Comunitat Valenciana, que escolarizan al 19,1 %, 18,6 %, 10,8 % y 10,1 % respectivamente, lo que supone más de la mitad del total de alumnado en España de esta clase de enseñanzas, concretamente el 58,6 %.

Tabla D1.4
Alumnado matriculado Enseñanzas para Adultos de carácter no formal en España.
Curso 2018-2019

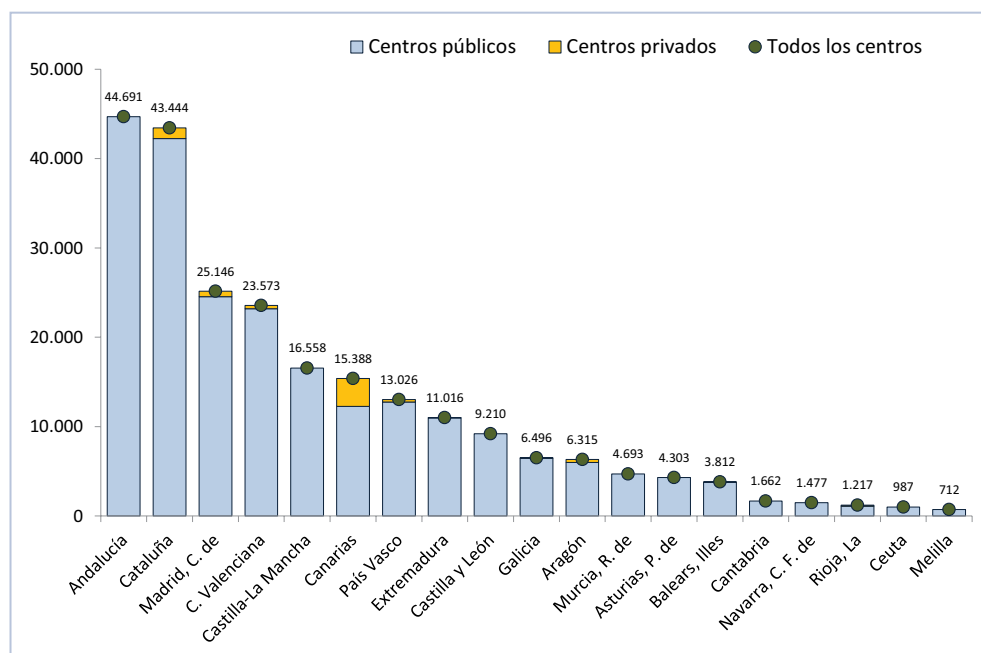
	Valores absolutos	%
Lengua castellana para inmigrantes	51.648	18,1
Otras lenguas cooficiales	25.108	8,8
Lenguas extranjeras	60.072	21,1
Alfabetización y Formación inicial	2.246	0,8
Ampliación cultural / Formación personal	17.663	6,2
Desarrollo personal	4.310	1,5
Desarrollo socio comunitario ¹	13.458	4,7
Enseñanzas técnico profesionales ²	20.277	7,1
Informática	41.452	14,5
Otros cursos sin distribuir	49.023	17,2
Total	285.257	100

1. Se incluyen las siguientes categorías: Desarrollo sociocomunitario, Educación intercultural, Fomento de la salud y prevención de enfermedades, Igualdad entre los géneros, Inserción de inmigrantes en el medio sociolaboral, Educación para el consumo.

2. Incluye formación para la obtención de Certificado de Profesionalidad, Programas de Orientación e Inserción Laboral y Enseñanzas Técnico Profesionales en Aulas Taller.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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.

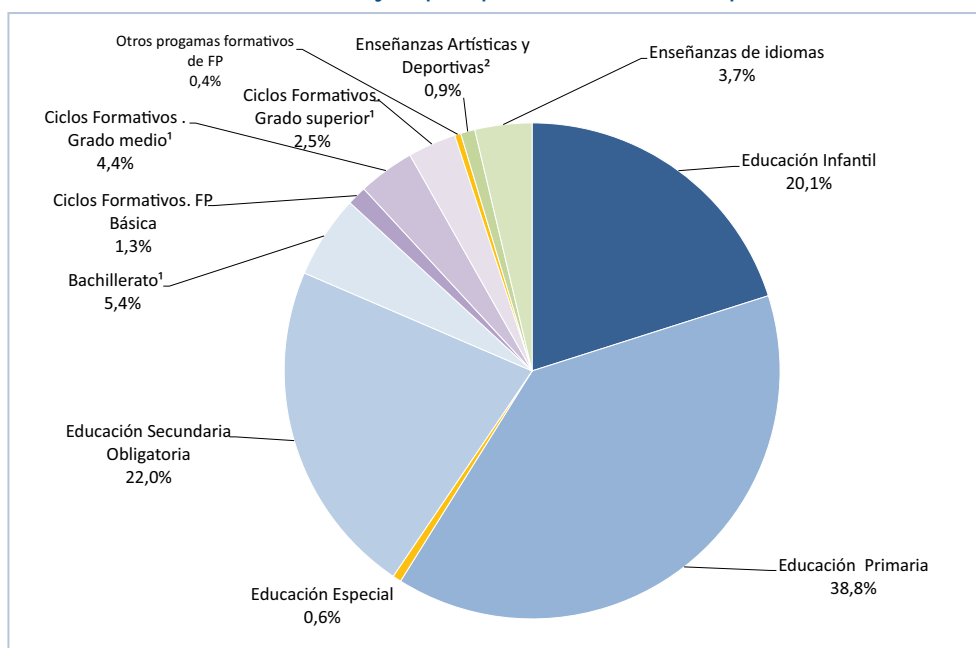
Si se atiende al tipo de centro, el 10,8 % de los alumnos matriculados en centros públicos eran extranjeros, un 5,3 % en centros privados concertados y un 8,4 % en centros privados no concertados. Por otra parte, la distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen 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 citadas 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.

En la **figura D1.16** se muestra la distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza, y se observa que el 20,1 % está matriculado en Educación Infantil (159.897 alumnos), el 38,8 % en Educación Primaria (308.712 alumnos) y el 22,0 % en Educación Secundaria Obligatoria (174.950 alumnos).

La **tabla D1.5** contiene los datos del alumnado de origen extranjero detallados según las distintas enseñanzas, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas para el curso 2018-2019. Como se puede comprobar se escolarizaron 795.557 alumnos extranjeros, el 79,3 % de ellos en centros públicos (630.970), el 14,1 % en centros privados concertados (112.476) y el 6,6 % en centros privados no concertados (52.111). En Enseñanzas de Régimen General se matricularon 758.563 estudiantes extranjeros y en régimen especial 36.994. Asimismo, la tabla incluye la variación absoluta experimentada con respecto al curso precedente.

Figura D1.16
Distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza en España. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d116.xlsx> >

1. Incluye el alumnado extranjero que cursa esta enseñanza en los regímenes presencial y a distancia.

2. Incluye las enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño, de la Música, de la Danza y de Arte Dramático.

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.

Tabla D1.5
Alumnado extranjero matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación con respecto al curso anterior. Curso 2018-2019

	Curso 2018-2019				Variación absoluta 2018-2019 / 2017-2018			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros
A. Enseñanzas de Régimen General								
Educación Infantil	125.716	23.689	10.492	159.897	5.425	1.706	579	7.710
Educación Primaria	250.495	41.019	17.198	308.712	18.923	3.302	1.770	23.995
Educación Especial	3.178	1.317	2	4.497	262	126	-75	313
Educación Secundaria Obligatoria	131.071	32.630	11.249	174.950	5.938	1.143	762	7.843
Bachillerato ¹	34.316	2.741	5.917	42.974	-868	4	426	-438
Formación Profesional Básica	7.669	2.365	19	10.053	-557	-194	-3	-754
Form. Profesional de Grado Medio ¹	22.587	5.172	1.482	29.241	-228	-151	67	-312
Form. Profesional Grado Superior ¹	18.325	2.555	4.155	25.035	755	-19	872	1.608
Otros programas formativos de FP	2.216	988	0	3.204	896	-488	0	408
Total A	595.573	112.476	50.514	758.563	30.546	5.429	4.398	40.373
B. Enseñanza de Régimen Especial								
Enseñanzas Artísticas	5.626	*	1.215	6.841	331	*	216	547
Enseñanzas de Idiomas	29.585	*	*	29.585	3.143	*	*	3.143
Enseñanzas Deportivas	186	*	382	568	40	*	64	104
Total B	35.397	*	1.597	36.994	3.514	*	280	3.794
Total (A+B)	630.970	112.476	52.111	795.557	34.060	5.429	4.678	44.167

*. Estos tipos de centros no imparten estas enseñanzas.

1. Incluye al alumnado presencial y a distancia.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En relación con el curso 2017-2018 se constata que se produjo un aumento de 44.167 alumnos extranjeros en todos los tipos de centros. En los centros públicos la matrícula creció en 34.060 alumnos, en los centros privados concertados, 5.429 alumnos más, y los centros privados no concertados aumentaron sus alumnos extranjeros en 4.678.

Si se estudian los datos con mayor detalle, se observa que los mayores incrementos se dieron en Educación Primaria (23.995 alumnos), en Educación Infantil (7.710 alumnos), en Educación Secundaria Obligatoria (7.843 alumnos) y en las Enseñanzas de Idiomas (3.143 alumnos). Por el contrario las disminuciones de alumnado se produjeron en Formación Profesional Básica (754), Bachillerato (438) y Formación Profesional de Grado Medio (312).

La **tabla D1.6** muestra los datos del alumnado extranjero en términos porcentuales al relacionarlo con el total de alumnado matriculado en las distintas enseñanzas, en el curso 2018-2019. En las Enseñanzas de Régimen General el 9,2 % de los estudiantes matriculados fueron extranjeros, lo que supuso una variación de un +0,5 % respecto al curso 2017-2018. En las Enseñanzas de Régimen Especial el alumnado extranjero representó el 8,8 % y la variación con el curso anterior de un -0,5 %.

Tabla D1.6

Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación con respecto al curso anterior. Curso 2018-2019

	Curso 2018-2019				Variación absoluta 2018-2019 / 2017-2018			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Total centros
A. Enseñanzas de Régimen General								
Educación Infantil	11,4	5,3	5,2	9,1	-0,6	-0,4	-0,4	-0,5
Educación Primaria	12,6	4,9	15,0	10,5	-1,0	-0,4	-2,1	-0,8
Educación Especial	14,0	9,0	1,5	12,0	-0,7	-0,8	63,7	-0,5
Educación Secundaria Obligatoria	10,1	5,5	14,3	8,9	-0,2	-0,1	-0,5	-0,2
Bachillerato	7,0	3,8	5,7	6,4	0,0	0,1	-0,4	0,0
Formación Profesional Básica	13,8	13,3	8,8	13,6	1,3	1,6	-0,4	1,4
Form. Profesional de Grado Medio	9,0	7,2	5,6	8,3	0,1	0,3	0,7	0,2
Form. Profesional Grado Superior	6,3	5,5	5,6	6,1	-0,1	0,1	-0,6	-0,2
Otros programas formativos de FP	24,5	26,2	0,0	25,0	-9,1	14,0	0,0	-2,2
Total A	10,8	5,3	8,4	9,2	0,5	0,2	0,6	0,5
B. Enseñanzas de Régimen Especial								
Enseñanzas Artísticas	1,7	*	1,9	1,7	-0,1	*	-0,4	-0,1
Enseñanzas de Idiomas	7,7	*	*	7,7	-1,0	*	*	-1,0
Enseñanzas Deportivas	4,1	*	6,1	5,3	-0,8	*	-1,0	-0,9
Total B	4,9	*	2,2	4,7	-0,6	*	-0,4	-0,5
Total (A y B)	10,1	5,3	7,8	8,8	0,7	-0,2	0,3	0,4

*. Estos tipos de centros no imparten estas enseñanzas.

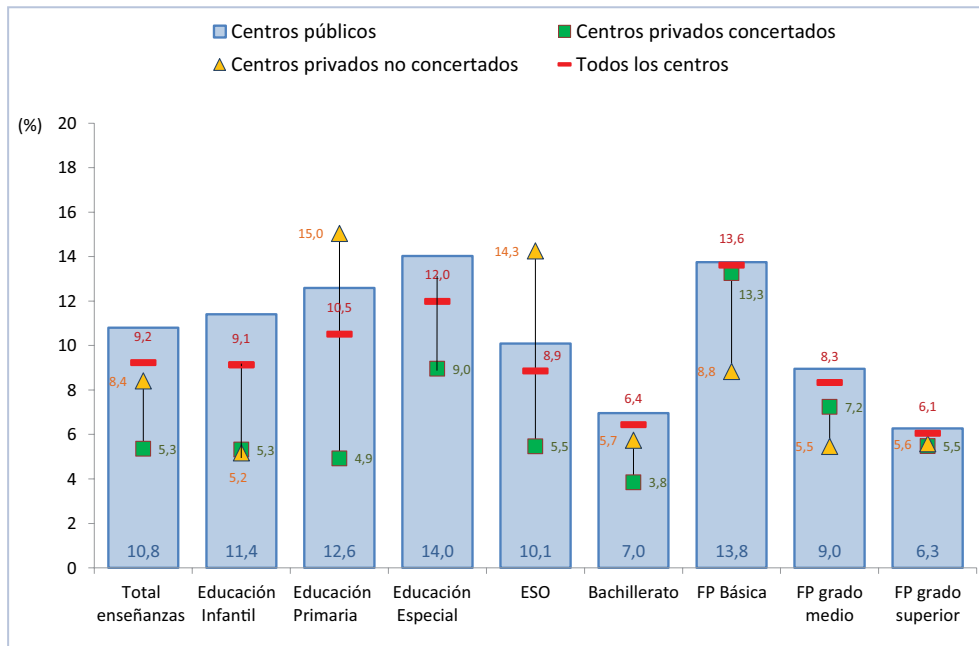
1. Incluye al alumnado presencial y a distancia.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **figura D1.17** se representan los porcentajes de alumnado extranjero con respecto al total del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General. Se tiene en cuenta la enseñanza, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Las enseñanzas en las que hay mayor porcentaje de alumnado extranjero correspondieron a los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica (13,6 %). En Educación Secundaria Obligatoria el 8,9 % de los alumnos matriculados en España en el curso 2018-2019 era también alumnado extranjero, y en lo que concierne a la Educación Especial, el 12,0 % de los alumnos matriculados en estas enseñanzas eran extranjeros en el curso de referencia.

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 %, por encima de ella destacan Illes Balears (14,1 %), Aragón (13,2 %), La Rioja (12,9 %) y Cataluña (12,7 %). Por el contrario las Comunidades con menor porcentaje de alumnado extranjero son: Extremadura (3,2 %) y Galicia (3,8 %).

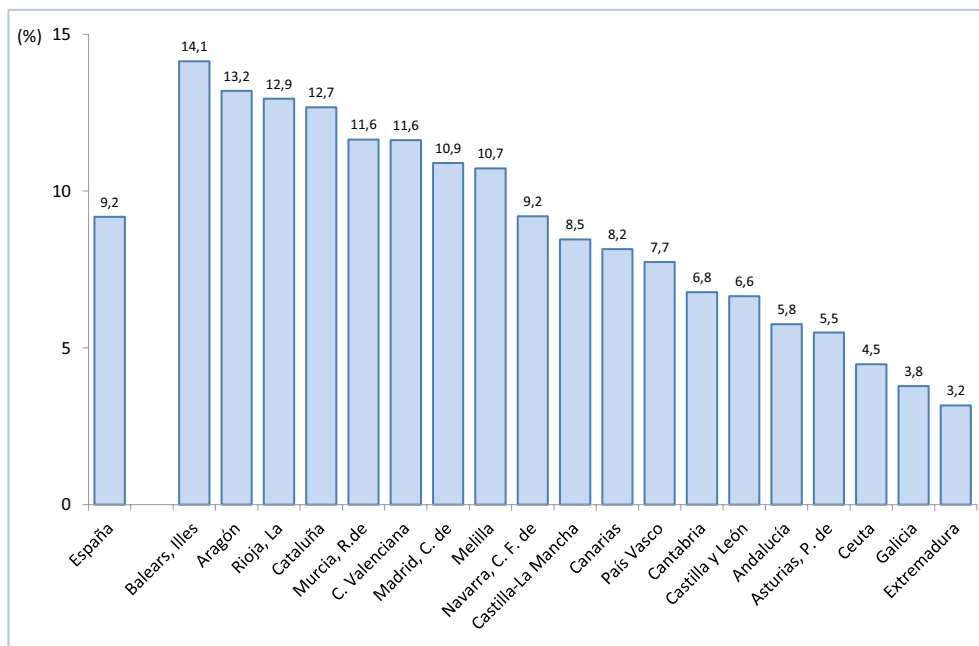
Figura D1.17
Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al alumnado matriculado en España en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad y financiación del centro, por tipo de enseñanza. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d117.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 D1.18
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 atendemos a la matriculación del alumnado extranjero en el conjunto de las Enseñanzas de Régimen General por Comunidades Autónomas en función de la titularidad y financiación, se observa en la **tabla D1.7** que en todas ellas la enseñanza pública es la que escolariza el mayor porcentaje de alumnos, con un valor del 79,3 % para el conjunto de España frente al 20,7 % de la suma de la enseñanza privada y la privada concertada.

Por Comunidades Autónomas y referido a la escolarización en centros públicos, se sitúan por encima del 90 % las Ciudades Autónomas de Melilla (95,8 %) y Ceuta (91,9 %) seguidas por Castilla-La Mancha (90,8 %). En el valor más bajo se encuentran el País Vasco (68,9 %), Cantabria (70,6 %), Illes Balears (72,8 %) y la Comunidad de Madrid (73,6 %) por debajo del 75,0 %.

La descripción gráfica de la evolución del número de alumnos de origen extranjero, en Enseñanzas de Régimen General, a lo largo de los últimos diez cursos académicos (de 2009-2010 a 2018-2019), atendiendo a la titularidad del centro, se muestra en la **figura D1.19**.

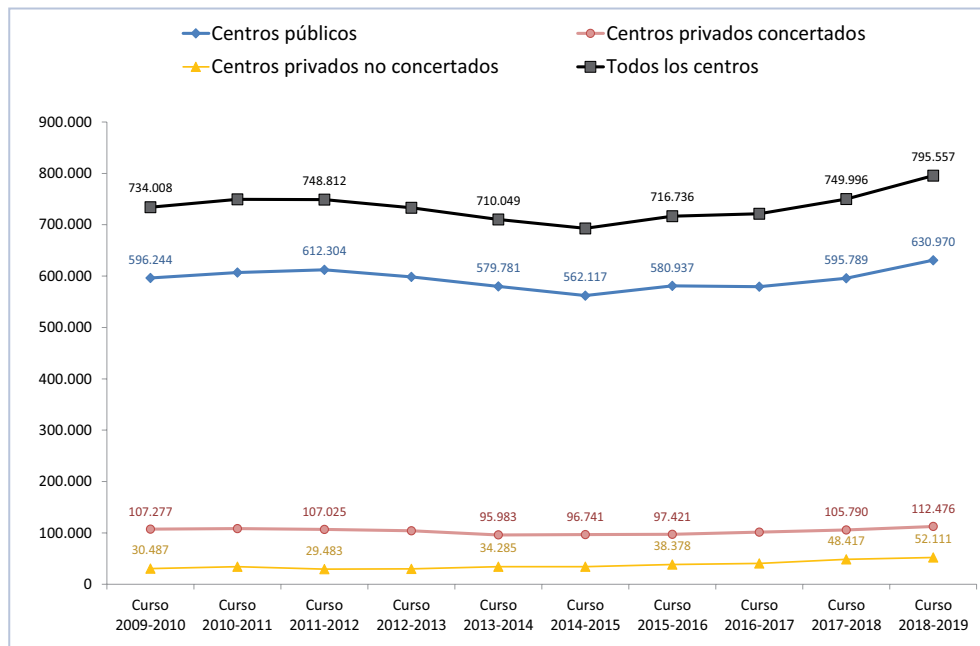
Tabla D1.7

Distribución del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General en España según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2018-2019

	% Centros públicos	% Centros privados concertados	% Centros privados no concertados
Andalucía	82,7	8,1	9,1
Aragón	80,9	15,8	3,3
Asturias, Principado de	81,5	16,1	2,4
Balears, Illes	72,8	17,6	9,6
Canarias	86	5,9	8,1
Cantabria	70,6	28,2	1,2
Castilla y León	83,1	16	0,9
Castilla-La Mancha	90,8	7,6	1,6
Cataluña	77,6	15,5	6,9
Comunitat Valenciana	81	10,2	8,8
Extremadura	89,7	9,4	0,9
Galicia	80,5	16,2	3,3
Madrid, Comunidad de	73,6	17,9	8,5
Murcia, Región de	88,5	9,5	2,1
Navarra, Com. Foral de	86,1	13,1	0,8
País Vasco	68,9	30,3	0,8
Rioja, La	80,6	18,4	0,9
Ceuta	91,9	8,1	0,1
Melilla	95,8	3,9	0,3
España	79,3	14,1	6,6

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D1.19
Evolución en España del número de alumnos extranjeros 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/i20d119.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.

El análisis de esta serie indica que, desde el curso 2009-2010, el número de alumnos de origen extranjero aumentó hasta el curso 2010-2011, en los siguientes cursos, hasta el 2014-2015, el número de alumnos extranjeros inició un descenso que es más acusado en los dos últimos cursos hasta 2014-2015, a partir del curso 2015-2016 se inicia un periodo de aumento del alumnado y en el curso objeto de este INFORME se produjo un incremento sobre el anterior de 45.561 alumnos, lo que supuso un crecimiento del 6,1 %.

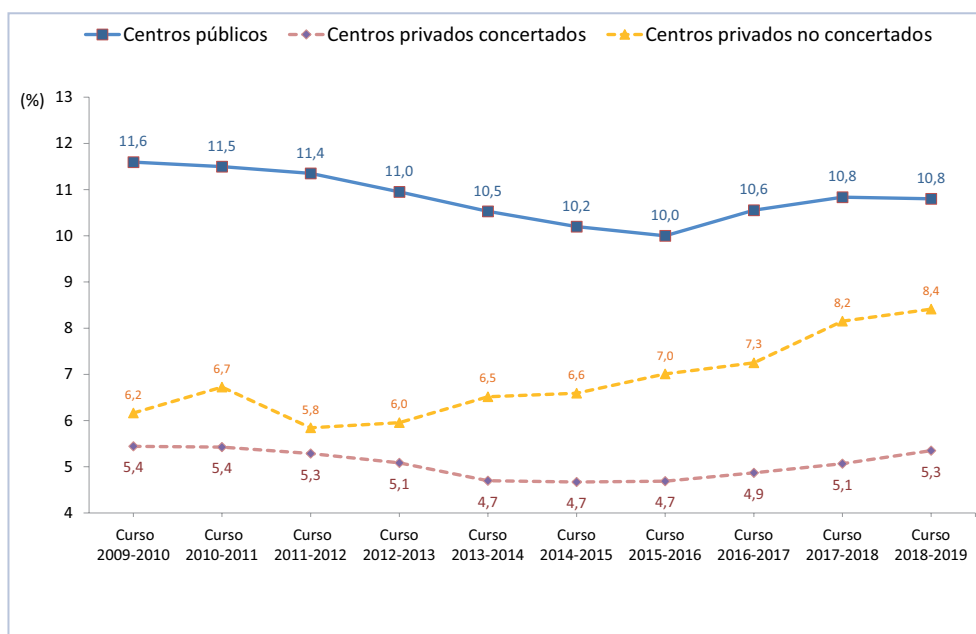
En el decenio considerado el incremento del alumnado extranjero matriculado fue de 61.549 alumnos (8,4 %) en el conjunto del Estado en el curso 2018-2019, en relación con el curso 2009-2010.

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, 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 considerada²⁸⁵ y el total de población de esa misma edad»²⁸⁶. 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.

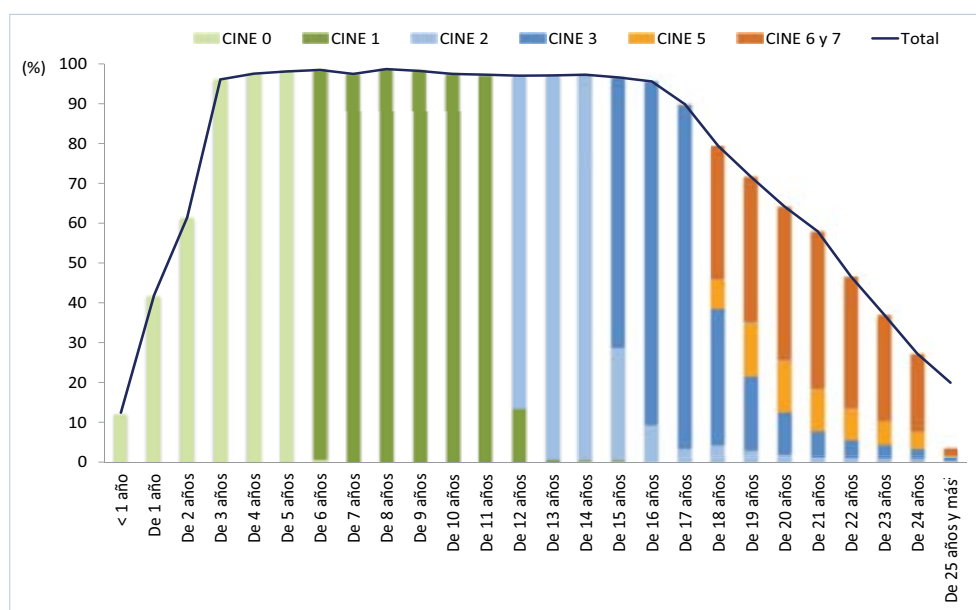
En la **figura D1.21** se muestran las tasas netas de escolarización por edades para las diferentes enseñanzas del sistema educativo en España en el curso 2017-2018. Del examen de la figura cabe destacar lo siguiente:

- 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, lo que se corresponde con el carácter básico y obligatorio de estas enseñanzas.
- 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 % Educa-

285. La edad del alumnado está referida al 31 de diciembre del año de comienzo del curso académico.

286. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación. Metodología de la Estadística de la Educación en España.

Figura D1.21
Tasas netas de escolarización por edad y nivel de estudios en España. Curso 2018-2019



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d121.xlsx>

CINE 0: Educación Infantil y Educación Especial (Infantil 0-5 años).

CINE 1: Educación Primaria, Educación Especial (Básica, 6-15 años) y Educación para adultos (Básica).

CINE 2: Educación Secundaria Obligatoria (1.º a 3.º), Educación Especial (Transición a la vida adulta, 16-21 años) y Educación para adultos (Secundaria).

CINE 3: Educación Secundaria Obligatoria (4.º curso), Bachillerato, Programas de Cualificación Profesional Inicial. Enseñanzas Profesionales de Música y Danza (16 y más años), idiomas nivel avanzado (presencial), Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Enseñanzas Deportivas de Grado Medio.

CINE 5: Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

CINE 6 y 7: Enseñanzas Artísticas de Grado Superior (Artes Plásticas y Diseño, Música, Danza y Arte Dramático) y educación universitaria (Grado, 1.º y 2.º ciclo y máster).

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

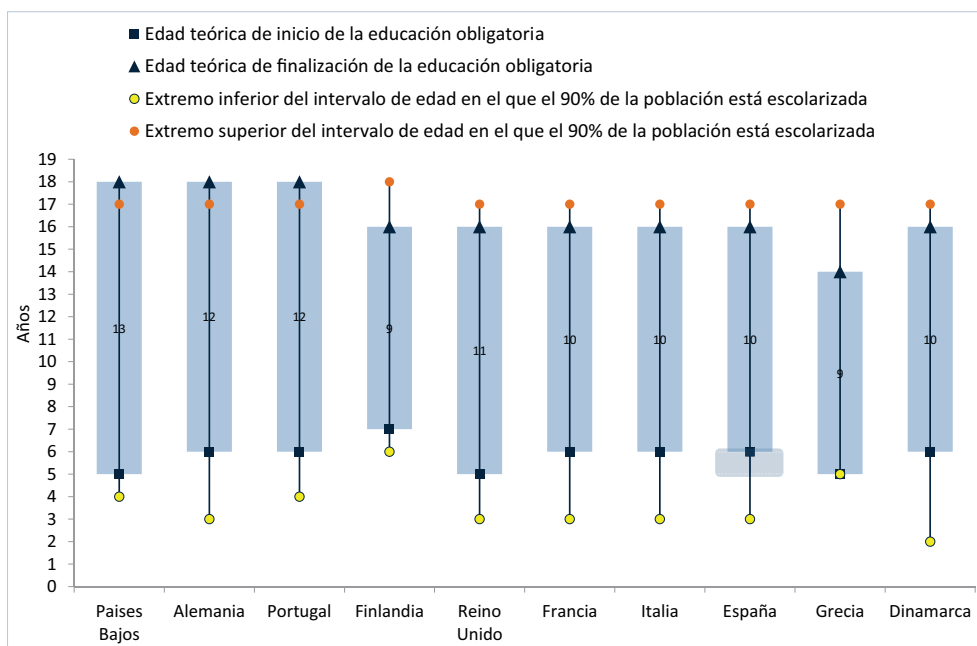
ción para Adultos. Del 71,6 % de la población de 17 años escolarizada en educación secundaria postobligatoria, el 58,2 % estaba matriculado en Bachillerato, el 13,2 % en algún Ciclo Formativo de Grado Medio (Formación Profesional, Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas) 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. La descripción de las tasas de idoneidad y de las transiciones hacia las enseñanzas postobligatorias, que se efectúa más adelante, proporciona la base empírica a esta conclusión. Este comportamiento tan marcado del sistema educativo español constituye, a la vista del análisis comparado en el marco de la Unión Europea, una de sus anomalías.

- En lo que concierne a la tasa neta de escolarización a los 18 años de edad, se observa que esta se redujo en 10,5 puntos y baja al 79,4 % de la población, distribuyéndose de la siguiente manera: el 33,0 % en educación universitaria (CINE 5 y 6), el 15,2 % continuaba estudiando Bachillerato (14,5 % presencial y 0,7 % a distancia), el 0,7 % aún estaba escolarizado en alguno de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, el 0,6 % Educación Especial, el 2,2 % Formación Profesional Básica, el 0,5 % Otros Ciclos Formativos, el 0,8 % cursa nivel avanzado de Idiomas, el 14,7 % algún Ciclo Formativo de Grado Medio, el 7,3 % estudiaba Ciclos Formativos de Grado Superior, el 0,4 % Enseñanzas Artísticas Superiores, el 0,7 % Enseñanzas Profesionales de Música y Danza y el 3,4 % Educación para Personas Adultas.

En la **figura D1.22** se amplía la visión a algunos países significativos de la Unión Europea. Si centramos la mirada sobre el tramo o intervalo de edad para el cual el porcentaje de la población escolarizada fue superior al 90 %, se advierte que España se encuentra, junto con la mayoría de países, en el grupo de los 17 años que era la edad máxima en la que el porcentaje de población escolarizada era superior al 90 %. No obstante lo anterior, la longitud de este intervalo depende también de la edad de inicio de la educación obligatoria o, cuando menos, educación gratuita. Así, hay países que optan por empezar antes la escolaridad y otros que prefieren prolongar las enseñanzas obligatorias hasta los 18 años.

A
B
C
D
E
F

Figura D1.22
Características del intervalo de edad correspondiente a la población escolarizada que está por encima del noventa por ciento en los sistemas educativos de países de la Unión Europea



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d122.xlsx>

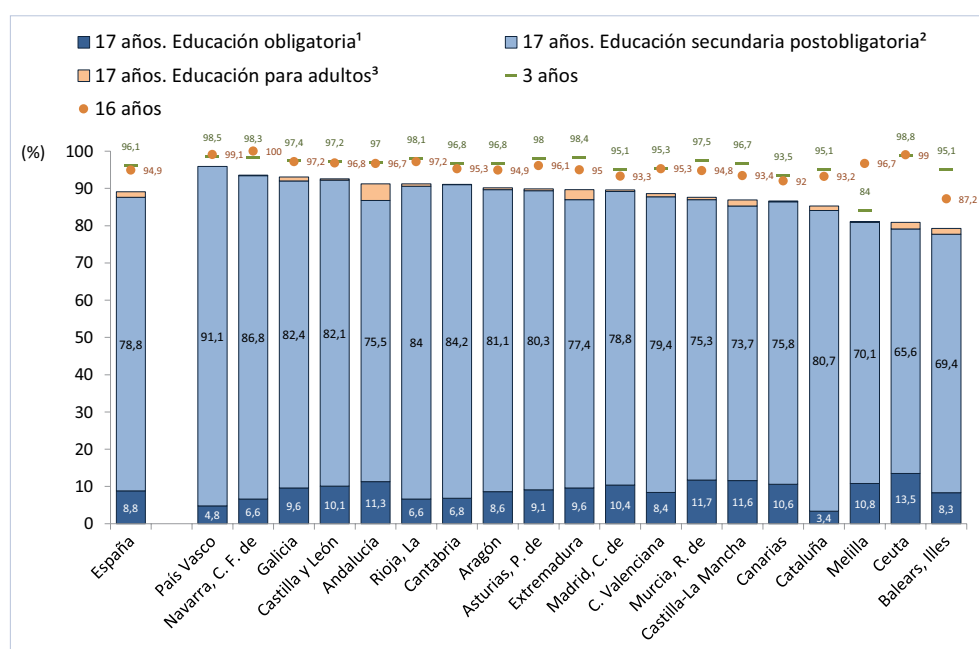
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por *Education at a Glance 2018. OCDE Indicators*.

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.

En la **figura D1.23** se muestran, para el curso 2018-2019, las tasas netas de escolarización a los 3 años –edad teórica de inicio del segundo ciclo de Educación Infantil en España–, a los 16 años –edad teórica de inicio de la educación secundaria postobligatoria (Bachillerato o Grado Medio de Formación Profesional)– y a los 17 años, en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Ordenadas las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas, de mayor a menor, según la tasa neta de escolarización a los 17 años, bien sea en educación obligatoria, bien en educación postobligatoria o bien en educación para adultos, se observa que el País Vasco ocupaba el primer puesto, con una tasa neta de escolarización a los 17 años del 95,9 %: el 4,8 % escolarizado en educación obligatoria, el 91,1 % en educación postobligatoria y el 0,1 % en educación para adultos. Además del País Vasco, las Comunidades Autónomas que escolarizaban a más del 90 % de la población de 17 años son Navarra, Galicia, Castilla y León, Andalucía, La Rioja, Cantabria y Aragón. Este indicador constituye, junto con la tasa de idoneidad a los 17 años (indicador que será analizado posteriormente), un buen predictor inverso de la tasa de abandono educativo temprano.

Por otra parte, todas las Comunidades Autónomas y la Ciudad Autónoma de Ceuta consiguieron escolarizar a más del 90 % de la población de 3 años. Sin embargo, Melilla presentó una tasa neta de escolarización a los 3 años del 84 %, 12,1 puntos por debajo de la media de España. En lo que respecta a la edad de los 16 años, exceptuando Illes Balears (con una tasa neta de escolarización del 87,2 %), el resto de las Comunidades y Ciudades Autónomas escolarizaban a más del 90 % de la población de 16 años.

Figura D1.23
Tasas netas de escolarización a las edades de 3, 16 y 17 años por Comunidades y Ciudades Autónomas.
Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d123.xlsx> >

1. En «17 años. Educación obligatoria», se incluye Educación Secundaria Obligatoria y Educación Especial.

2. En «17 años. Educación secundaria postobligatoria» se incluye Bachillerato, CF FP Básica, Otros Programas Formativos, CF Grado Medio FP y Artes Plásticas, EE. Deportivas Grado Medio, EE. Profesionales Música y Danza e Idiomas Nivel Avanzado.

3. En «17 años educación para adultos» se incluye educación para adultos básica y secundaria.

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.

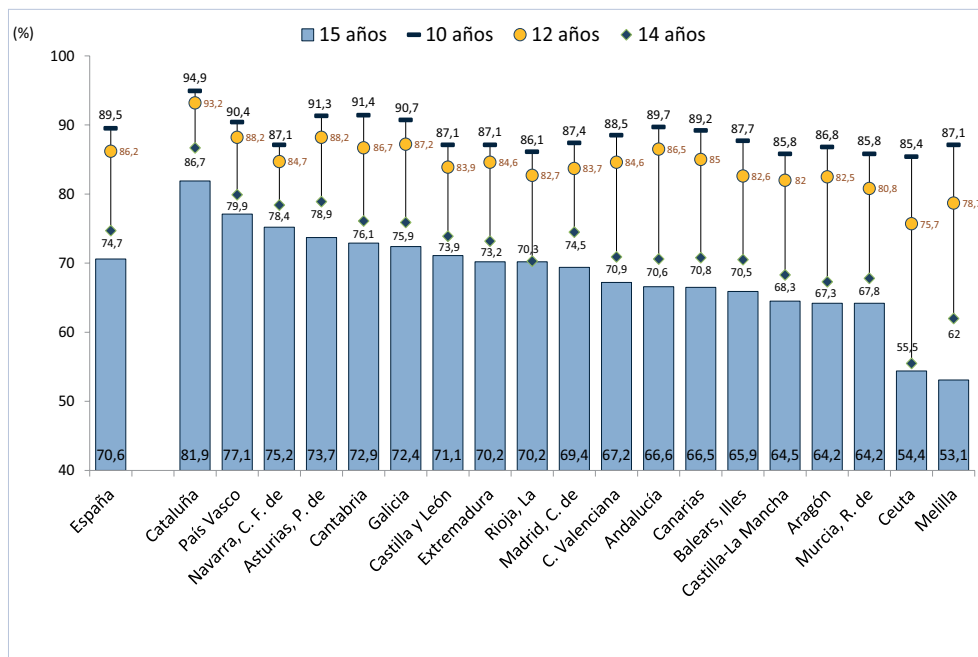
Tasas de idoneidad

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).

Las tasas de idoneidad para las edades de 10, 12, 14 y 15 años, en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas, referidas al curso 2018-2019, se representan en la **figura D1.24**. En el conjunto del territorio nacional, como puede comprobarse en la figura, 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. En la citada figura aparecen también las Comunidades y Ciudades Autónomas ordenadas en sentido decreciente de su tasa de idoneidad a los 15 años. Cataluña (81,9 %) y el País Vasco (77,1 %) presentan los valores más altos de este indicador, mientras que Ceuta (54,4 %) y Melilla (53,1 %) los más bajos.

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.

Figura D1.24
Tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



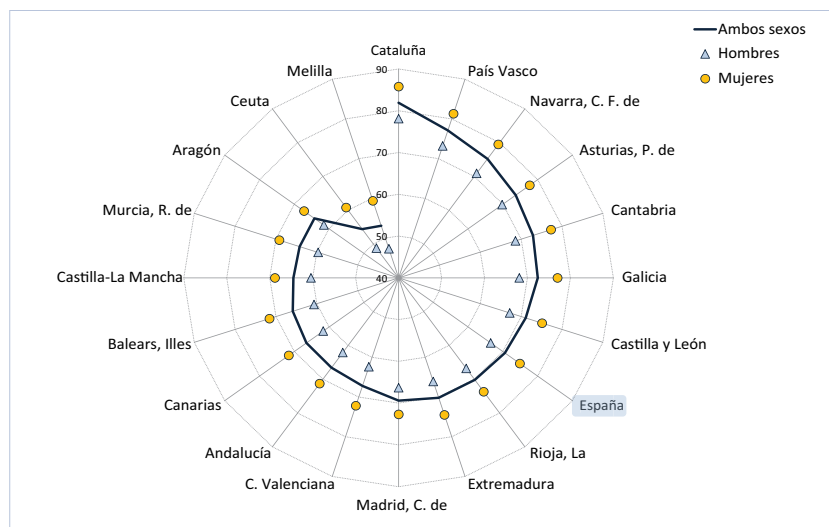
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d124.xlsx> >

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.

Por último, la **figura D1.25** presenta, para al curso 2018-2019, las tasas de idoneidad a la edad de 15 años, desagregadas por sexo, en cada una de las Comunidades Autónomas. Como se puede apreciar, 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, muestran las mujeres, particularmente en la adolescencia. La mayoría de las Comunidades Autónomas presentan las tasas de idoneidad de las mujeres a los 15 años superiores al 70 %, destacando Cataluña 85,8 % y País Vasco 81,3 %.

Figura D1.25
Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo en Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d125.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 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 enfoque, 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.

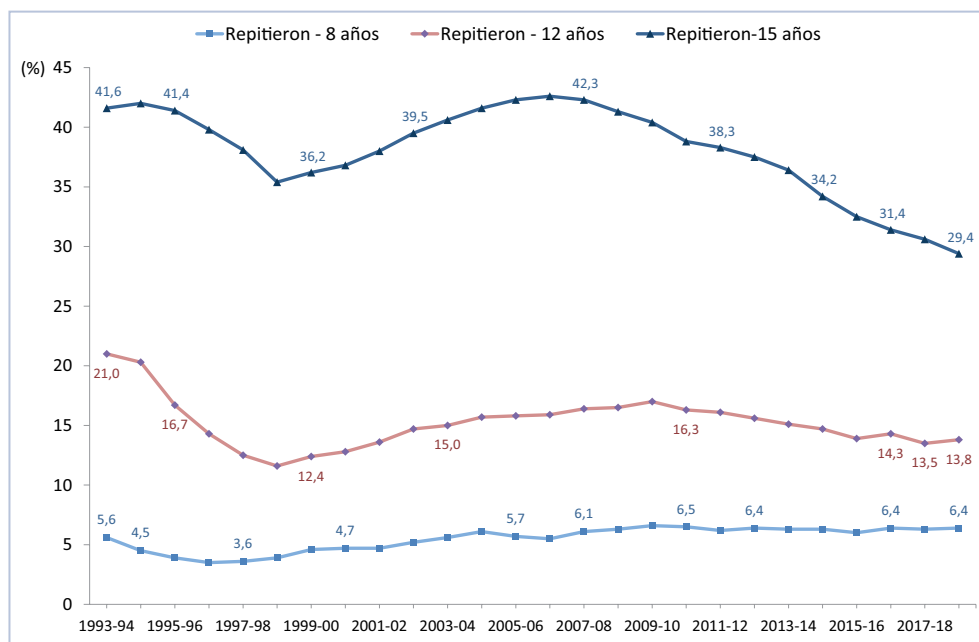
Este mismo proceso ha evolucionado en las últimas décadas de modo más o menos intenso en cada uno de los países desde que se generalizó la educación obligatoria y básica, primero hasta los 16 años y después hasta los 18 años, en varios de ellos. Como consecuencia de estas evoluciones, la mayoría ha logrado 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 su inicio hasta el curso 1998-1999, momento en que se inició un acusado repunte que llegó al curso 2008-2009. A partir de este 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. A la edad de 15 años el máximo de alumnado que había repetido por lo menos una vez se alcanzó en el curso 2006-2007, con un 42,6 %, situándose en el curso 2018-2019 en un 29,4 %. A la edad de 12 años el máximo de alumnado que había repetido por lo menos una vez se alcanzó en el curso 1993-1994, con un 21,0 %, disminuyendo hasta el curso 1998-1999, donde se situó en un 11,6 %, y donde empezó un crecimiento hasta el curso 2009-2010, en el que se situó en el 17 %. A partir de ese año volvió a caer hasta el 13,8 % del curso 2018-2019. Por último, a la edad de 8 años, la serie muestra caídas desde el inicio hasta el curso 1996-1997, en que comenzó una tendencia de crecimiento hasta el curso 2004-2005, situándose a partir de ese curso el porcentaje de alumnado que había repetido por lo menos una vez en torno al 6 %, llegando al 6,4 % en el curso 2018-2019.



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.

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.

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.

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.

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.

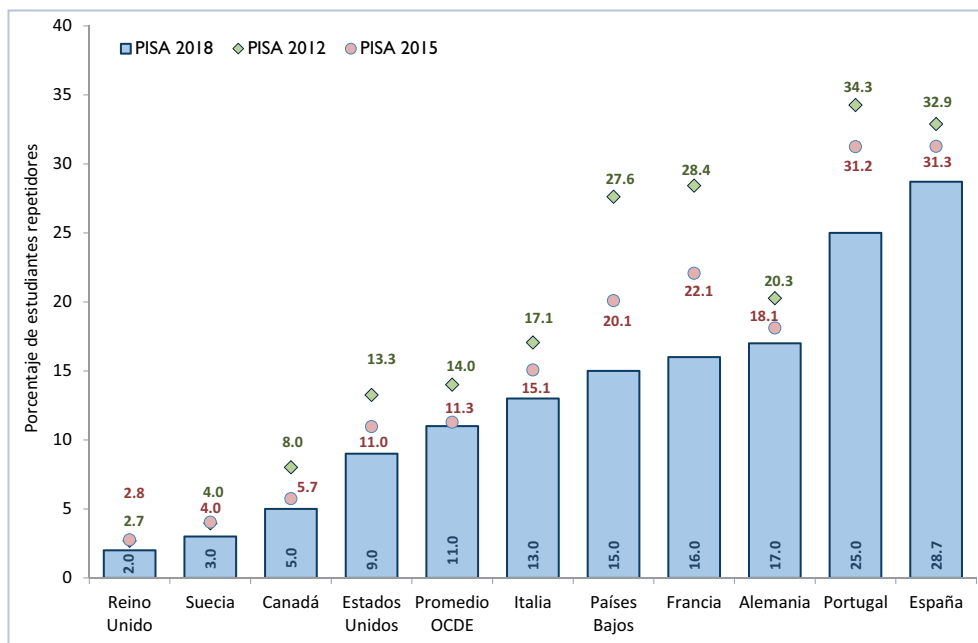
Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 compren-

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*.

didados 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.

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.

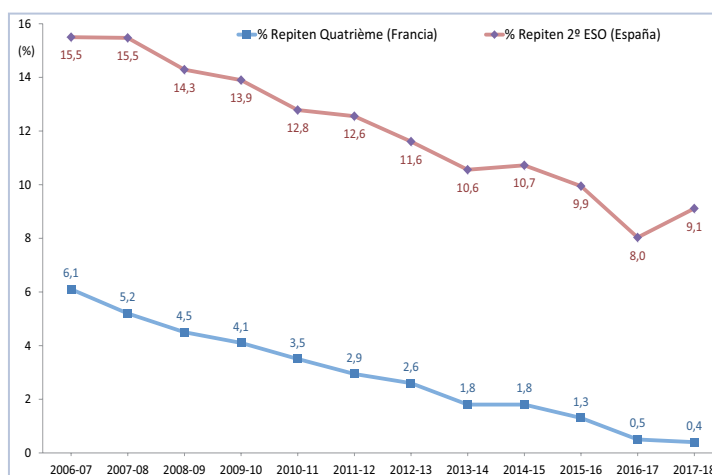
Se puede apreciar que en Francia y España hay un descenso de la repetición en estos años pero, mientras Francia ha conseguido prácticamente eliminar la repetición (0,4 % en el curso 2017-2018), en España se mantiene todavía en valores elevados (9,1 % para el curso 2017-2018).

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).

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 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.

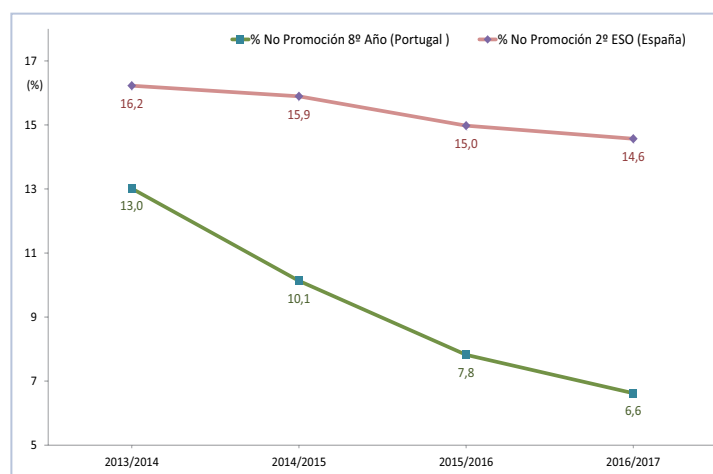
Figura D1.28
Evolución del porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en *Quatrième* (Francia) y en 2.º de ESO (España). Cursos 2006-2007 al 2017-2018



< <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).

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.

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.

-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.

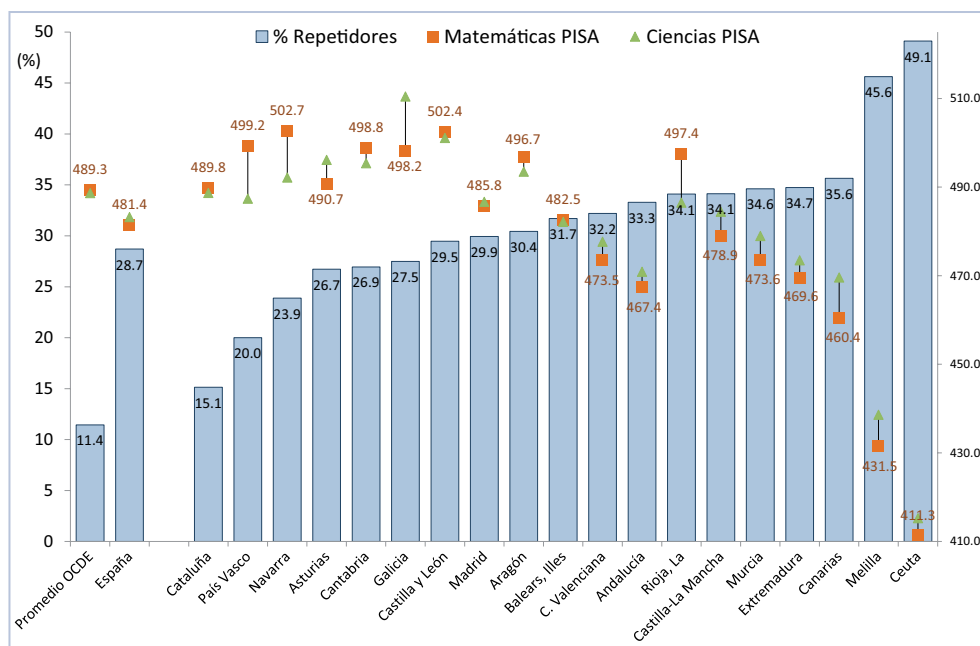
Es necesario señalar las notables diferencias entre los porcentajes de estudiantes que habían repetido al menos una vez a los 15 años en las Comunidades Autónomas españolas (PISA 2018) (ver figura D1.30). Once Comunidades y las dos Ciudades Autónomas superaron el promedio español (28,7 %), tres tuvieron porcen-

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 de 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.

Los datos españoles de repetición en PISA apenas han mejorado en 8 puntos desde el curso 2012

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.

A
B
C
D
E
F

tajes 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 %).

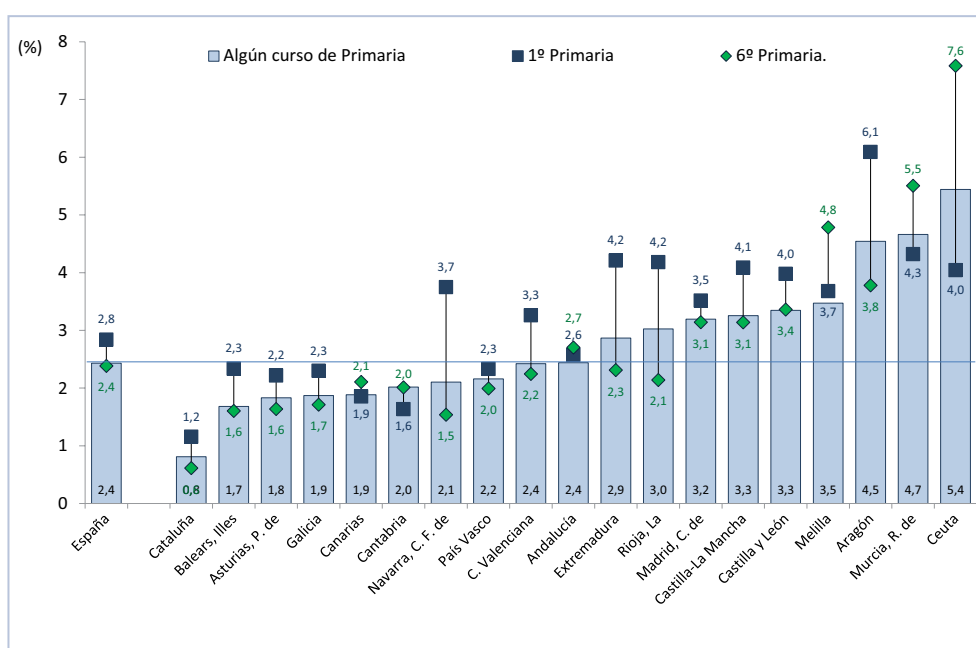
En las Comunidades y Ciudades Autónomas

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 el periodo escolar 2018-2019, con respecto al total de estudiantes matriculados en España en Educación Primaria, el 2,4 % fueron repetidores, una décima porcentual menos que en el curso anterior como se observa en la **figura D1.31**. Desglosado para el primer y el último curso de esta etapa, se obtiene que la tasa de repetición fue, en cualquiera de ellos, baja y similar: 2,8 % en el primer curso y 2,4 % en el último curso. Por Comunidades Autónomas, Cataluña (0,8 %), Illes Balears (1,7 %), Asturias (1,8 %), Galicia y Canarias (1,9 %) y Cantabria (2,0 %) fueron las que presentaron un porcentaje de repetición de curso en esta etapa educativa menor. La Ciudad Autónoma de Ceuta (5,4 %) fue el único territorio que presentó una tasa de repetición en Educación Primaria por encima del 5 %, seguida de la Región de Murcia con un 4,7 % y Aragón con un 4,5 %.

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

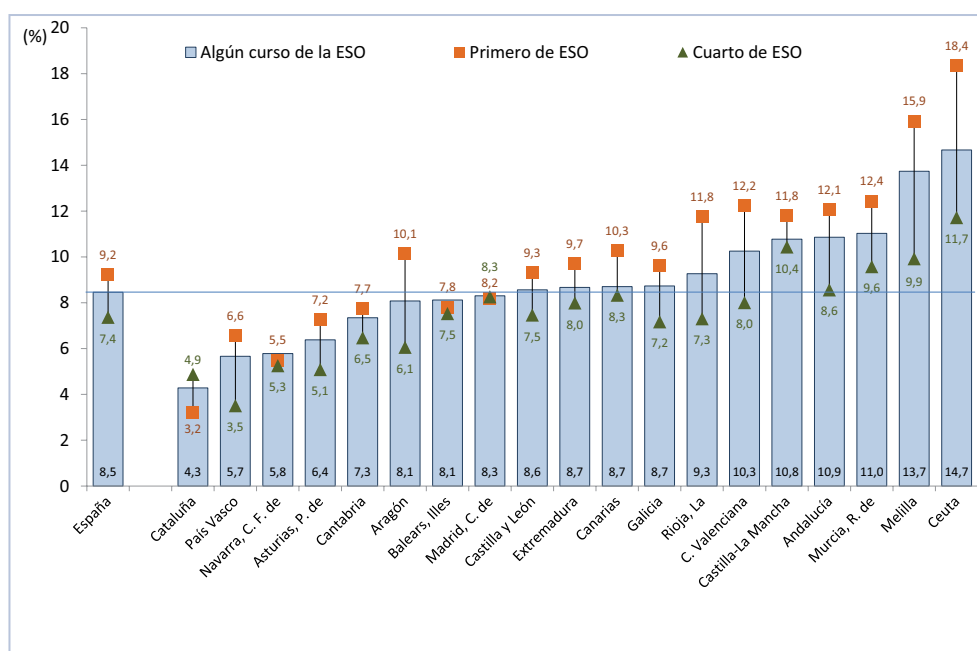


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d131.xlsx> >

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.

Por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria, la **figura D1.32** muestra el porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en esta etapa según el curso, por Comunidades y Ciudades Autónomas y referido al año escolar de referencia de este INFORME. En España un 8,5 % del alumnado no promocionó en alguno de los cuatro cursos de los que consta la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (9,2 % en primer curso, 8,3 % en segundo, 8,8 % en tercero y 7,4 % en cuarto curso).

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.

Por Comunidades y Ciudades Autónomas destacan, con las tasas de repetición más altas, las Ciudades Autónomas de Ceuta (14,7 %) y Melilla (13,7 %) y las Comunidades de Murcia (11,0 %), Andalucía (10,9 %), Castilla-La Mancha (10,8 %) y Comunitat Valenciana (10,3 %).

En primer curso, los porcentajes más bajos de alumnos repetidores se registraron en Cataluña (3,2 %), Navarra (5,5 %), País Vasco (6,6 %) y Asturias (7,2 %) que contrastaron con los de Ceuta (18,4 %), Melilla (15,9 %), Región de Murcia (12,4 %) y Comunitat Valenciana (12,2 %). Finalmente, en lo que se refiere al porcentaje de repetidores matriculados en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, el País Vasco (3,5 %), Cataluña (4,9 %), Asturias (5,1 %) y Navarra (5,3 %) presentaron los menores valores para este indicador y Ceuta (11,7 %), Castilla-La Mancha (10,4 %) y Melilla (9,9 %) los mayores.

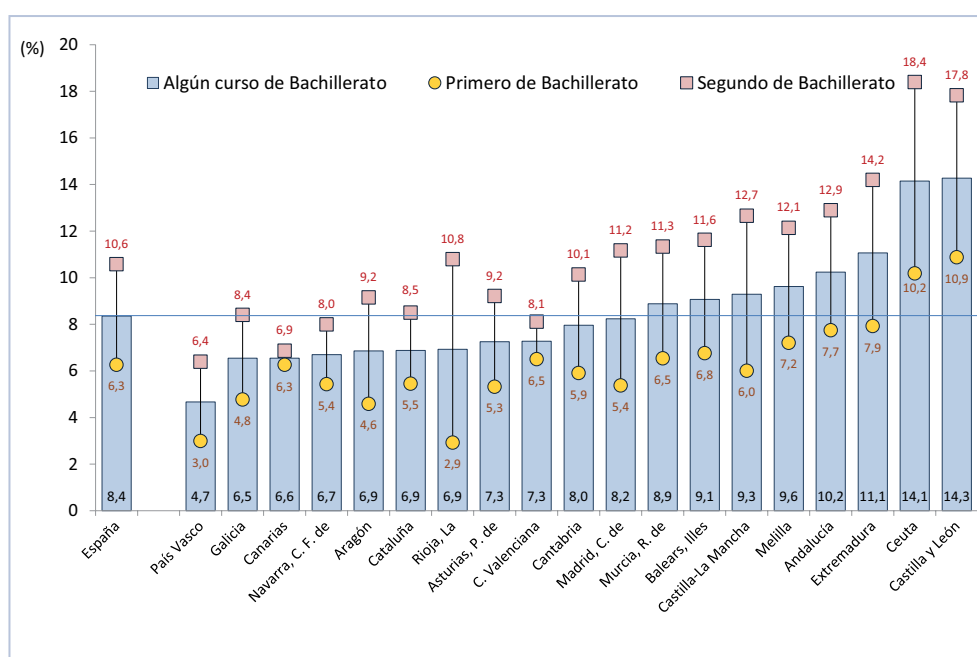
En lo relativo al Bachillerato, la **figura D1.33** muestra el porcentaje de estudiantes repetidores, según el curso y la Comunidad y Ciudad Autónoma. En España un 8,4 % del alumnado no promocionó en alguno de los dos cursos de los que consta el Bachillerato, cifra idéntica a la del curso anterior y, por cursos, un 6,3 % en el primer curso y un 10,6 % en el segundo.

Por Comunidades y Ciudades Autónomas, País Vasco (4,7 %), Galicia (6,5 %), Canarias (6,6 %) y Navarra (6,7 %) son las que presentaron un menor porcentaje de alumnos repetidores en Bachillerato, mientras que los resultados más altos los presentaron Castilla y León, con un porcentaje del 14,3 % de repetidores en algún curso.

En primer curso, La Rioja (2,9 %), País Vasco (3,0 %), Aragón (4,6 %) y Galicia (4,8 %) se situaron en los puestos más aventajados por debajo del 5,0 % y, por el contrario, Castilla y León (10,9 %) y Ceuta (10,2 %) presentaron los índices más altos.

Por su parte, en segundo curso de Bachillerato las Comunidades y Ciudades Autónomas que presentaron una tasa de repetición de curso por debajo del 9,0 % son el País Vasco (6,4 %), Canarias (6,9 %), Navarra (8,0 %), Comunitat Valenciana (8,1 %), Galicia (8,4 %) y Cataluña (8,5 %) los resultados más altos los presentaron Ceuta (18,4 %) y Castilla y León, con un porcentaje del 17,8 % de repetidores en este segundo curso.

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 estudiados²⁸⁷.

287. 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

La **tabla D1.12** muestra el porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras en las diferentes etapas de la enseñanza no universitaria. Se aprecia un aumento muy considerable en el alumnado 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.

Tabla D1.12
Porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato que cursa lenguas extranjeras. Cursos 2018-2019 y 2007-2008

	Curso 2018-2019				Curso 2007-2008
	Inglés	Francés	Otras lenguas extranjeras	Total	Total
Primera lengua extranjera					
Educación Infantil (2.º ciclo)	84,0	0,5	0,3	84,8	57,8
Educación Primaria ¹	99,1	0,6	0,3	100	74,8
Educación Secundaria Obligatoria ¹	98,2	1,4	0,4	100	99,9
Bachillerato ²	94,7	1,6	0,5	96,7	88,2
Segunda lengua extranjera					
Educación Primaria	0,7	18,2	1,1	20,0	4,8
Educación Secundaria Obligatoria	1,4	35,7	4,6	41,6	41,8
Bachillerato	1,4	20,5	2,2	24,1	27,9

1. Para el cálculo de los porcentajes en estas enseñanzas se han ajustado las cifras de alumnado matriculado a la cobertura del alumnado que cursa la primera lengua extranjera obligatoria.

2. En la enseñanza de Bachillerato, donde es obligatorio el estudio de una lengua extranjera, las diferencias con el 100 % son debidas en su mayoría a situaciones de matrícula parcial o adaptada en la que no se cursa esta materia.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil que aprendía una lengua extranjera en el total de los centros fue el 84,8 % (**figura D1.34**), del que un 82,3 % era alumnado en centros públicos y un 90,0 % en centros privados. Por Comunidades y Ciudades Autónomas, llegaron al 100 %: Castilla-La Mancha, Galicia y la Región de Murcia. La mayoría superaron el 90 %.

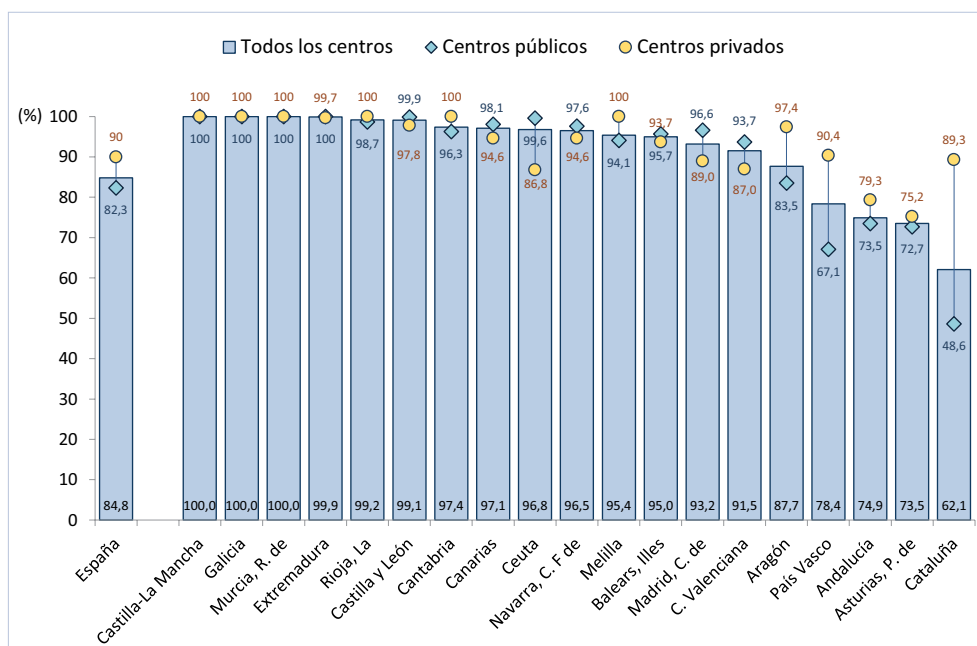
La lengua extranjera constituye una materia troncal de los currículos de Educación Primaria y se imparte a la totalidad del alumnado. En cuanto al alumnado que cursó una segunda lengua extranjera, respecto al curso 2018-2019 cabría destacar que la aprendió un 20,0 % de los estudiantes en la totalidad de los centros: el 19,7 % en los centros públicos y el 20,3 % en centros privados. Sobre la implantación del estudio de la segunda lengua extranjera en Educación Primaria en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas (**figura D1.35**) se observa que Andalucía (66,9 %), Canarias (36,4 %), la Región de Murcia (30,6 %), Aragón (27,3 %) y Cantabria (20,7 %) presentan los porcentajes más altos.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la primera lengua extranjera es también una materia troncal obligatoria, por lo que la cursa la totalidad del alumnado. La segunda lengua extranjera se estudió como materia optativa o específica durante el curso que se examina con el 41,6 % del alumnado del total de

A
B
C
D
E
F

Figura D1.34

Porcentaje de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil que cursa lengua extranjera según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

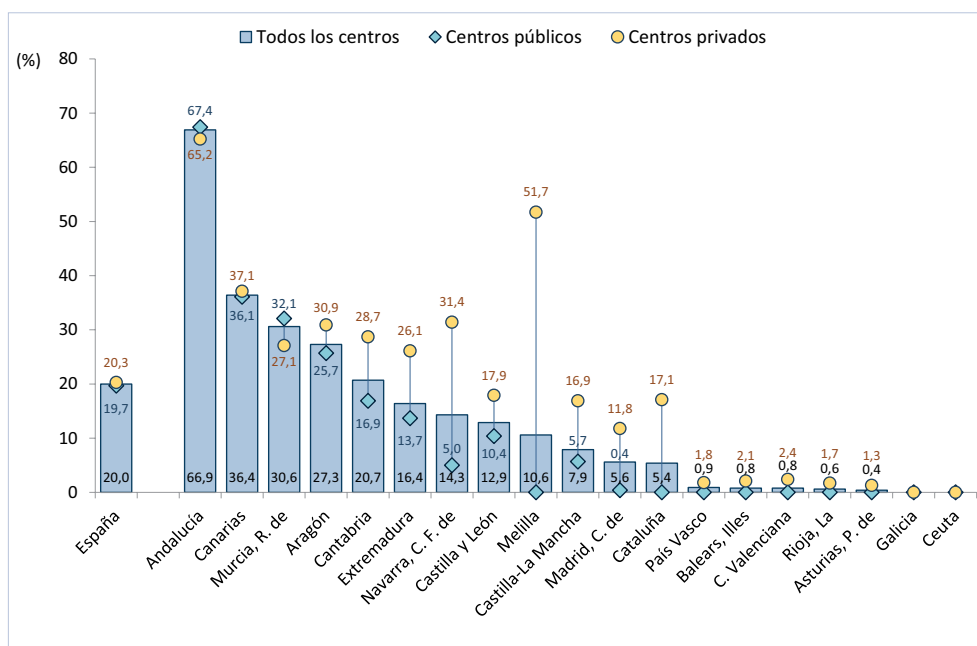


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d134.xlsx> >

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 D1.35

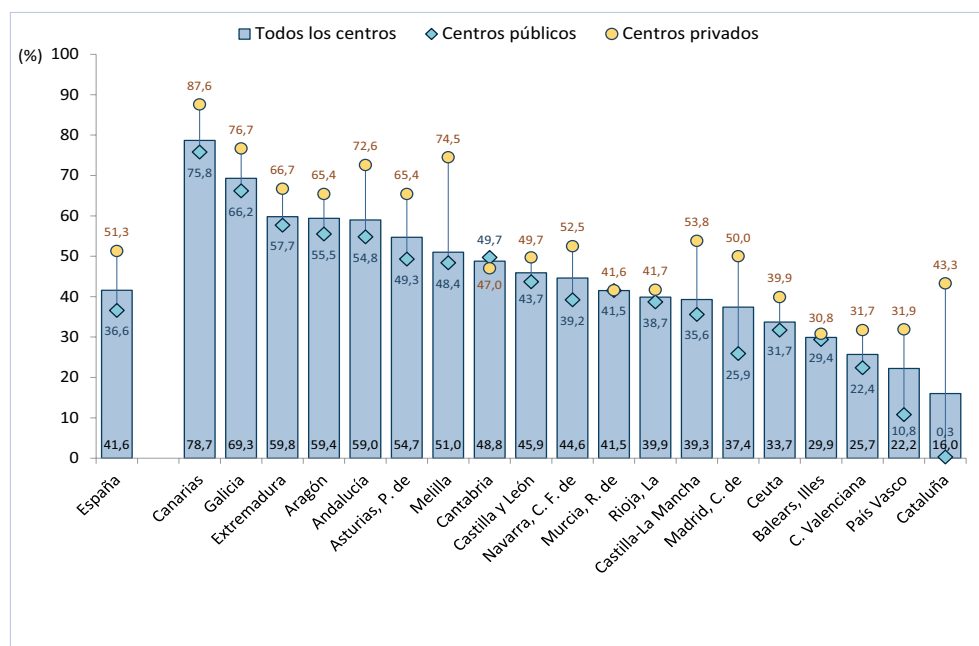
Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Primaria según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d135.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 D1.36
Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d136.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 centros, al que corresponde un 36,6 % de los centros públicos y un 51,3 % a los centros privados. El idioma más cursado como primera lengua extranjera fue el inglés y como segunda lengua fue el francés. En la **figura D1.36** se aprecia que las Comunidades y Ciudades Autónomas con un porcentaje superior al 50 % de estudiantes fueron Canarias (78,7 %), Galicia (69,3 %), Extremadura (59,8 %), Aragón (59,4 %), Andalucía (59,0 %), el Principado de Asturias (54,7 %) y Melilla (51,0 %).

Al igual que en las etapas educativas de educación obligatoria, en el Bachillerato la primera lengua extranjera fue cursada por la totalidad del alumnado como asignatura troncal. El 24,1 % de alumnos y alumnas cursaron enseñanzas de segunda lengua extranjera, de los que el 23,7 % lo hicieron en centros públicos y el 25,1 % en centros privados. La primera lengua extranjera más estudiada fue el inglés y la segunda lengua fue el francés. En la **figura D1.37** se puede observar que las Comunidades Autónomas con porcentajes más altos de alumnado que cursaron una segunda lengua extranjera fueron: Andalucía (64,8 %), Navarra (22,1 %), Canarias (21,6 %), Galicia (21,3 %) y La Rioja (21,2 %).

La enseñanza de otras materias en lengua extranjera

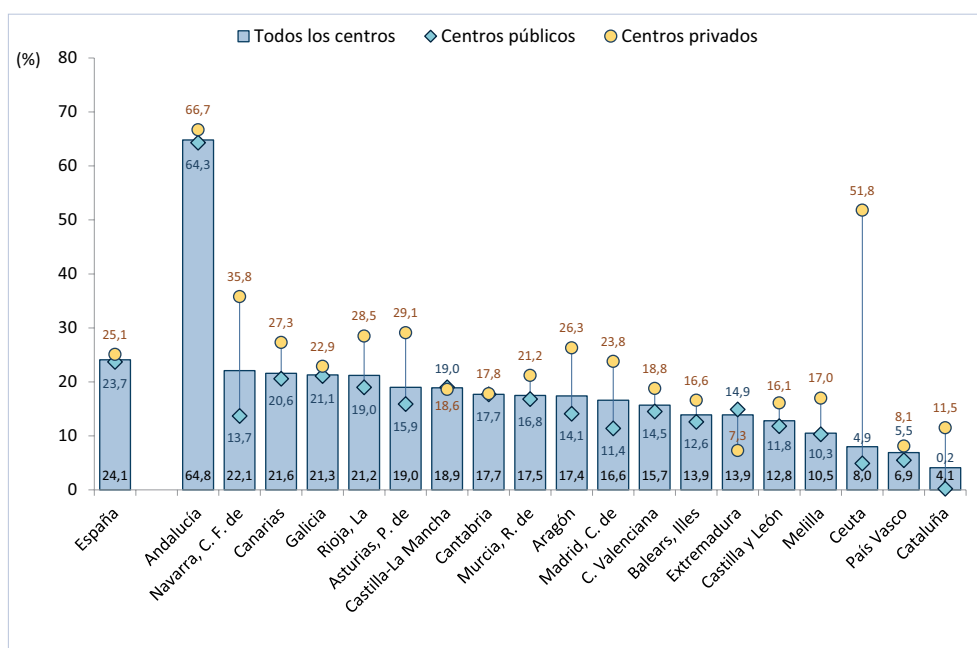
En el curso que se examina en este INFORME las experiencias educativas que utilizan lenguas extranjeras como lengua vehicular se vieron incrementadas con respecto al curso precedente. En programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera recibieron enseñanzas un total de 1.338.664 alumnos 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.

Por último, un total de 92.779 alumnos y alumnas asistieron a centros extranjeros radicados en España y utilizaron lenguas extranjeras como lengua vehicular.

A
B
C
D
E
F

Figura D1.37
Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Bachillerato, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d137.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 sumamos los estudiantes que asistieron durante el curso 2018-2019 a centros que utilizaron lenguas extranjeras como lengua vehicular, el número total fue de 1.609.141, incrementándose la cifra con respecto al curso anterior en un 9,6 %.

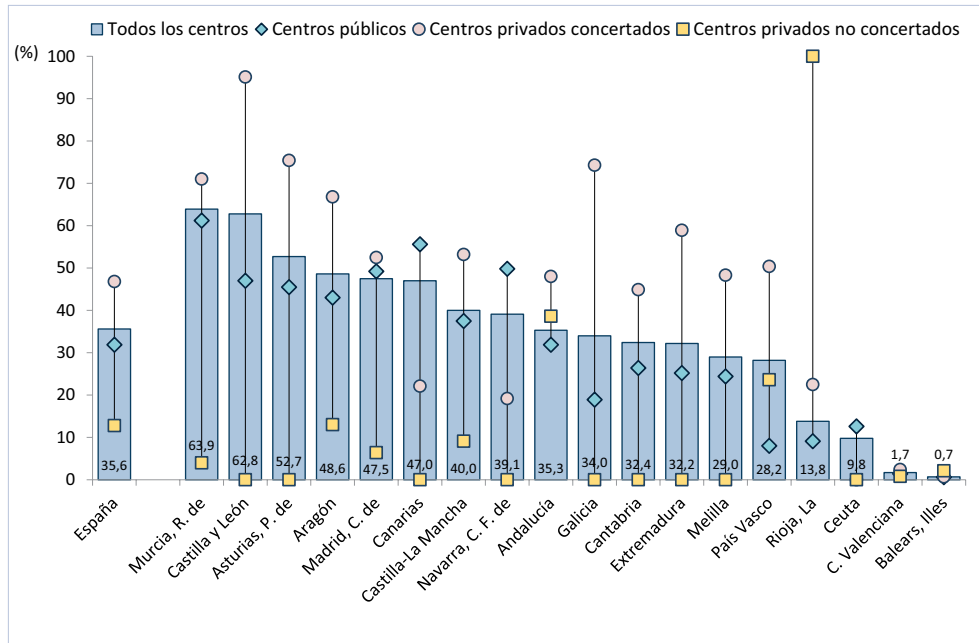
El hecho de analizar de los niveles educativos permite comprobar que el mayor número estaba en Educación Primaria, etapa en la que cursaron 859.787, (el 64,2 %) de estudiantes los programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. En Educación Secundaria Obligatoria hubo 429.923 estudiantes (32,1 %) y 43.535 (3,3 %) en Bachillerato. En los Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, el número de estudiantes fue 5.419 (0,4 %).

El estudio por Comunidades y Ciudades Autónomas en Educación Primaria (**figura D1.38**), revela que en la mayoría de ellas el porcentaje del alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera superó el 20 %, siendo las excepciones La Rioja, Ceuta, Comunitat Valenciana e Illes Balears. En la Región de Murcia (63,9 %), Castilla y León (62,8 %) y el Principado de Asturias (52,7 %) cursaron estos programas más de la mitad de los estudiantes.

En Educación Secundaria Obligatoria fueron menores los porcentajes del alumnado que sigue programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera debido al carácter progresivo de la implantación y la proporción global es de 26,4 % (véase la **figura D1.39**). En el curso que se analiza en el INFORME aumentaron las Comunidades Autónomas que superan el 20 %, quedando por debajo País Vasco, Melilla, La Rioja, Galicia, la Comunidad Foral de Navarra, Ceuta, Illes Balears y Comunitat Valenciana.

En Bachillerato, los porcentajes del alumnado que sigue este tipo de programas fueron bajos (7,7 % de promedio). Situadas por encima de este promedio estaban la Comunidad de Madrid (20,5 %), País Vasco (10,6 %), la Región de Murcia (10,3 %) y Andalucía (9,7 %) (**figura D1.40**).

Figura D1.38
Porcentaje de alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera en Educación Primaria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

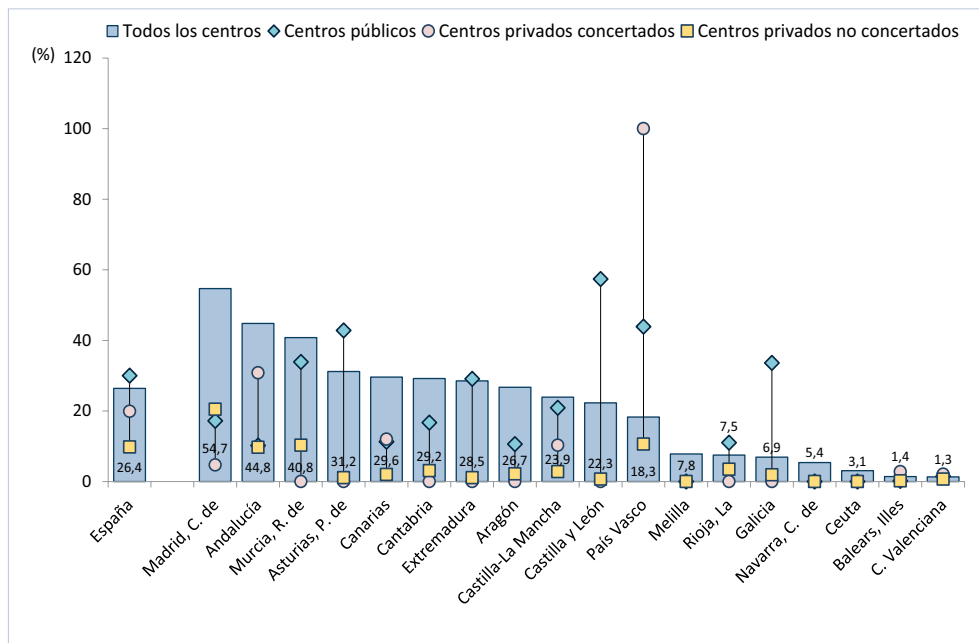


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d138.xlsx> >

Nota: No se dispone de los datos de Cataluña.

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 D1.39
Porcentaje de alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



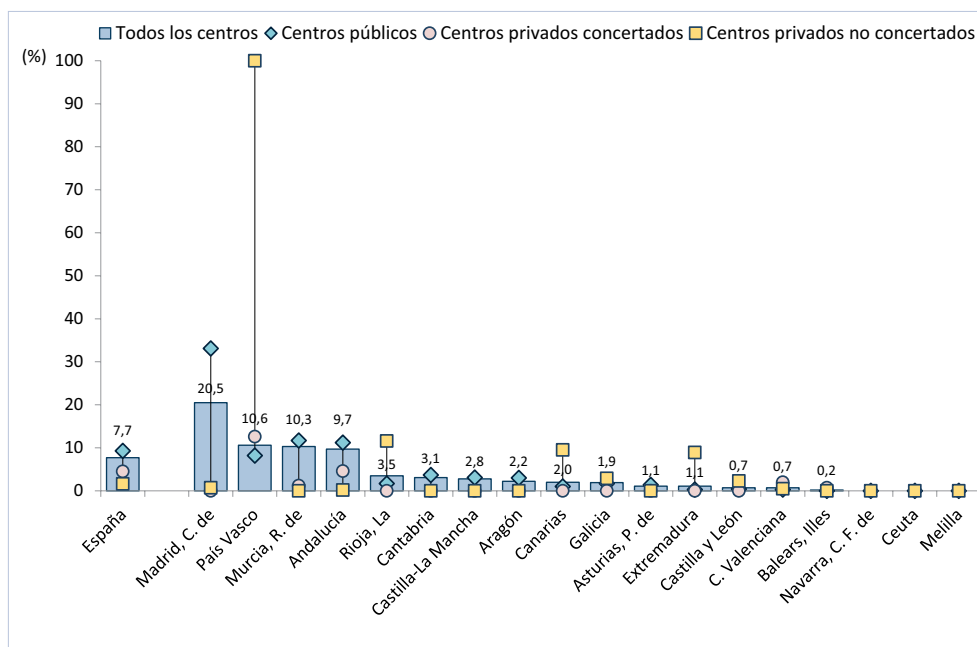
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d139.xlsx> >

Nota: No se dispone de los datos de Cataluña.

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 D1.40
Porcentaje de alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera en Bachillerato, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d140.xlsx> >

Nota: No se dispone de los datos de Cataluña.

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.

Las Enseñanzas de Régimen Especial de las Escuelas Oficiales de Idiomas

La acción formativa desarrollada por las Escuelas Oficiales de Idiomas representa en este INFORME el conocimiento especializado de lenguas en el sistema educativo. En el curso 2018-2019 hubo 387.217 matrículas en estas enseñanzas, cifra que incluye a los estudiantes de los distintos idiomas en todos los niveles en la modalidad presencial (354.541), así como las enseñanzas a distancia que se desarrollan únicamente en inglés (32.676). En el nivel básico presencial se matricularon 132.984 alumnos y alumnas, en el nivel intermedio presencial hubo 179.454 personas y en el nivel avanzado presencial 42.103 (se matricularon 36.813 estudiantes en el nivel C1 y 5.290 en el C2).

En las enseñanzas ofrecidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas se incluyen las lenguas extranjeras y las lenguas cooficiales de las distintas Comunidades Autónomas: euskera (8.522), valenciano (2.902), catalán (1.440) y gallego (796). En el número total de estudiantes matriculados en las Escuelas Oficiales de Idiomas están incluidas las 9.839 de español para extranjeros.

El inglés fue la lengua más demandada durante el año académico 2018-2019 y hubo 220.216 matrículas presenciales, a las que se deben agregar 30.686 matrículas del alumnado que cursó enseñanzas a distancia. En la **tabla D1.13** se detalla el número de estudiantes en cada idioma que siguieron enseñanzas en los diferentes niveles en régimen presencial. Se observa que los idiomas con mayor número de matrículas fueron el inglés (220.216), seguido a distancia del francés (51.649), alemán (31.895) e italiano (13.261).

Las Escuelas Oficiales de Idiomas que matricularon a un mayor número de estudiantes fueron: Comunitat Valenciana (63.699, 61.366 en modo presencial), Andalucía (48.695, 37.558 en modo presencial), Comunidad de Madrid (43.877, 37.402 en modo presencial) y Cataluña (42.614, 41.558 en presencial).

Tabla D1.13
Alumnado matriculado en enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) en régimen presencial por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2018-2019

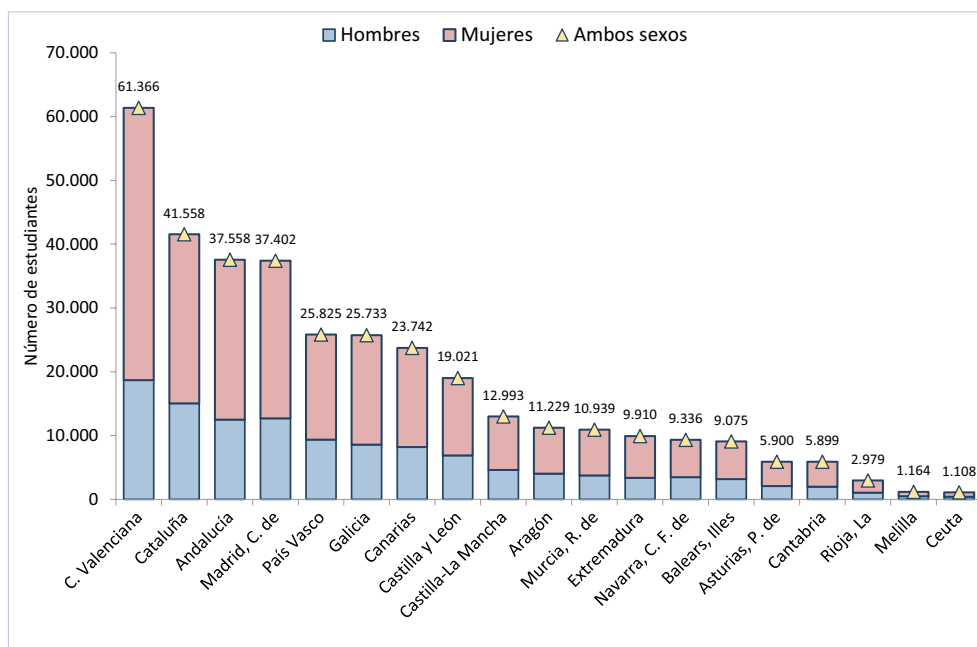
	Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C1	Nivel C2	Total
Alemán	9.464	9.821	6.827	4.555	1.150	78	31.895
Árabe	1.076	778	453	198	0	0	2.505
Chino	1.027	714	449	155	0	0	2.345
Coreano	102	55	40	0	0	0	197
Danés	15	7	13	6	0	0	41
Francés	12.835	14.427	11.835	9.246	3.153	153	51.649
Griego	101	91	90	51	0	0	333
Inglés	21.984	40.499	64.254	62.884	27.286	3.309	220.216
Italiano	3.594	3.568	2.674	2.591	802	32	13.261
Japonés	796	497	235	89	0	0	1.617
Neerlandés	62	43	28	46	8	0	187
Polaco	20	11	8	0	0	0	39
Portugués	824	1.227	1.105	890	446	16	4.508
Rumano	19	14	5	6	8	0	52
Ruso	795	605	460	214	0	0	2.074
Finés	12	7	16	5	0	0	40
Sueco	25	15	27	16	0	0	83
Español para extranjeros	1.837	3.099	2.567	1.907	377	52	9.839
Catalán	222	174	183	274	256	331	1.440
Euskera	931	940	1.500	2.620	2.531	0	8.522
Gallego	12	119	63	130	242	230	796
Valenciano	319	201	228	511	554	1.089	2.902
Todas las lenguas	56.072	76.912	93.060	86.813	36.818	5290	354.541

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

La **figura D1.41** muestra por sexos el alumnado matriculado en enseñanzas presenciales en las distintas Comunidades Autónomas durante el curso que se examina. Se observa que dos tercios del alumnado matriculado en las Escuelas Oficiales de Idiomas de todo el ámbito del Estado fueron mujeres y el tercio restante hombres.

A
B
C
D
E
F

Figura D1.41
Alumnado de todas las modalidades matriculado en enseñanzas presenciales de idiomas por sexo y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d141.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.

El aprendizaje de lenguas en la Unión Europea

A finales de 2012, la Comisión Europea remitió al Consejo una propuesta de indicadores y puntos de referencia en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, que fue finalmente aprobado. El documento preveía que, para el año 2020, el 75 % de los alumnos y alumnas de primer ciclo de Educación Secundaria debía estar matriculado al menos en dos lenguas extranjeras. Asimismo, el 50 % del alumnado que finalizase esta etapa, que es obligatoria en todos los sistemas educativos de la Unión Europea, debería alcanzar el nivel B1 o superior en la primera lengua extranjera.

La **figura D1.42** presenta el porcentaje de alumnado de Educación Primaria (CINE 1) y el primer ciclo de Educación Secundaria (CINE 2) matriculado en dos o más lenguas extranjeras por países en la Unión Europea en el año 2018. En ella se puede observar que España (46,1 %) se encuentra a 28,9 puntos porcentuales del punto de referencia marcado para el año 2020 (75 %). La proporción correspondiente a la Educación Primaria (19,9 %) ha aumentado 6,5 puntos respecto al año anterior.

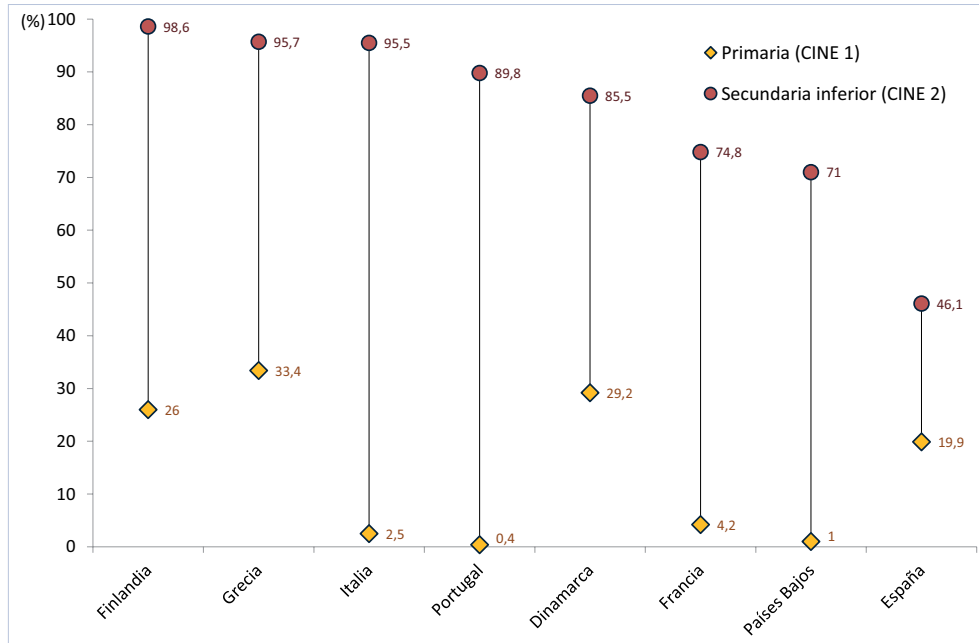
La **figura D1.43** muestra el porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Enseñanza Secundaria (CINE 3), matriculado en dos o más lenguas extranjeras en distintos países de la Unión Europea, diferenciando los datos según el alumnado opte por los estudios de carácter general (CINE 3A) o por la opción profesional (CINE 3B). También en esta ocasión España presenta proporciones muy bajas: un 20,7 % en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, 28,3 % en CINE 3A y 0,2 % en CINE 3B.

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.



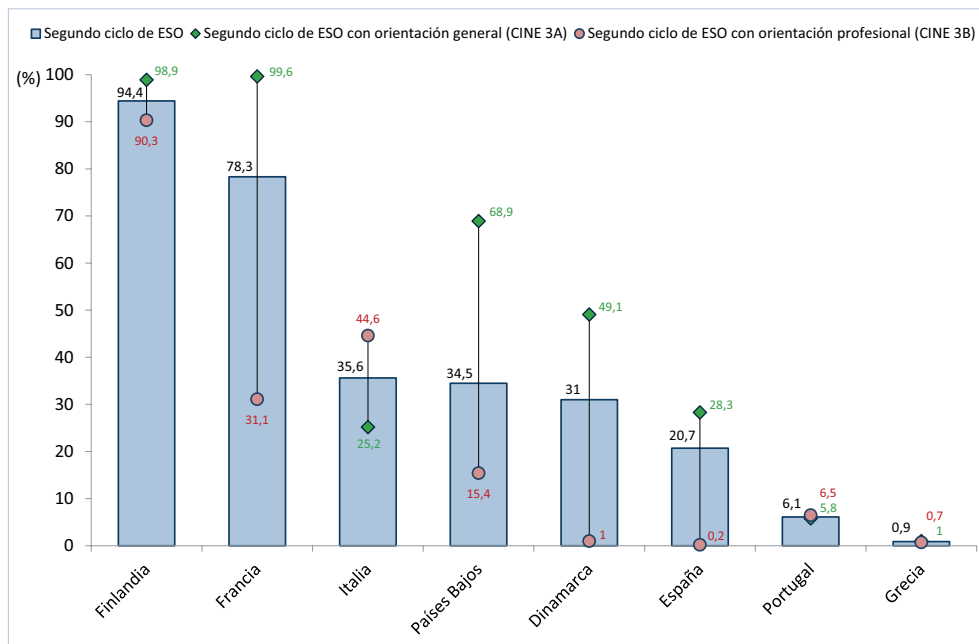
Figura D1.42
Porcentaje de alumnado de Educación Primaria (CINE 1) y educación secundaria inferior (CINE 2) matriculado en dos o más lenguas extranjeras por países de la Unión Europea. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d142.xlsx> >

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

Figura D1.43
Porcentaje de alumnado de educación secundaria superior matriculado en dos o más lenguas extranjeras en los países de la Unión Europea según orientación general (CINE 3A) u orientación profesional (CINE 3B). Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d143.xlsx> >

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

A
B
C
D
E
F

La **figura D1.44** desglosa los porcentajes de estudiantes de Educación Primaria que cursaron enseñanzas de religión en el curso 2018-2019 por Comunidades y Ciudades Autónomas por tipo de centro. Para España, en los centros públicos este porcentaje fue del 54,0 % y en los privados fue del 85,1 %. En las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas los porcentajes de estudiantes de Educación Primaria que cursaron enseñanzas de religión oscilaron entre el 97,0 % y el 16,7 % en los centros públicos, y entre el 97,6 % y el 40,9 % en los privados.

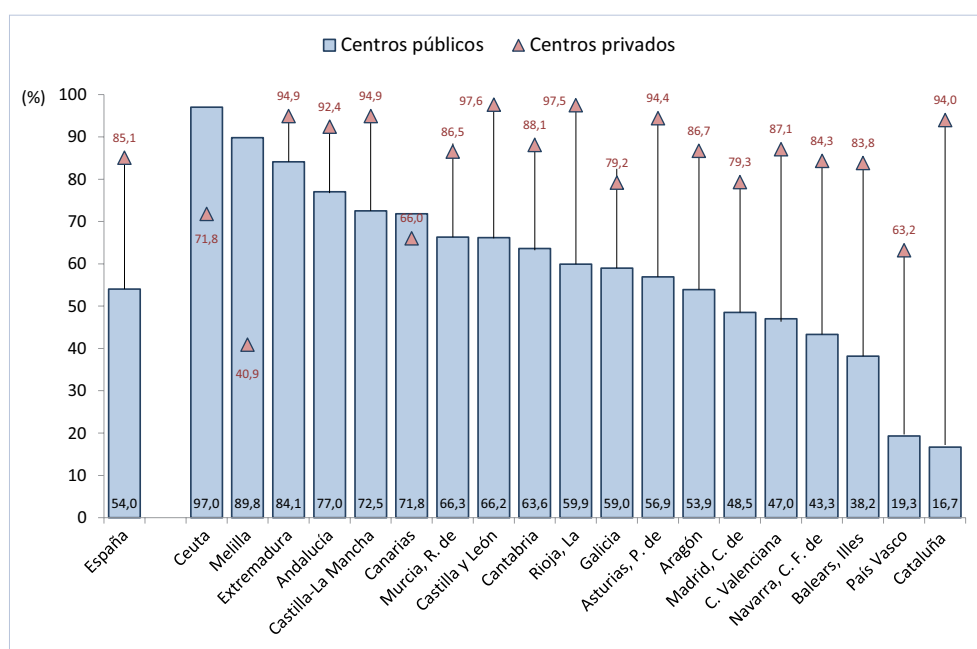
En la **figura D1.45**, que muestra los porcentajes de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria que eligieron enseñanzas de religión en el curso 2018-2019 por Comunidades y Ciudades Autónomas por tipo de centro, se observa que en los centros públicos los porcentajes oscilaron entre el 73,5 % y el 12,5 %, y entre el 98,9 % y el 50,4 % en los privados. Para el total de España fue del 48,1 % en los centros públicos y del 82,6 % en los privados.

Respecto al alumnado de Bachillerato, el 30,6 % de los estudiantes de centros público cursó enseñanzas de religión; este porcentaje fue de 52,2 % en el caso del alumnado de centros privados. Por Comunidades y Ciudades Autónomas los porcentajes variaron entre el 64,8 % y el 1,4 % en los centros públicos, y entre el 86,1 % y el 30,1 % en los privados (ver **figura D1.46**).

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.

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.

Figura D1.44
Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



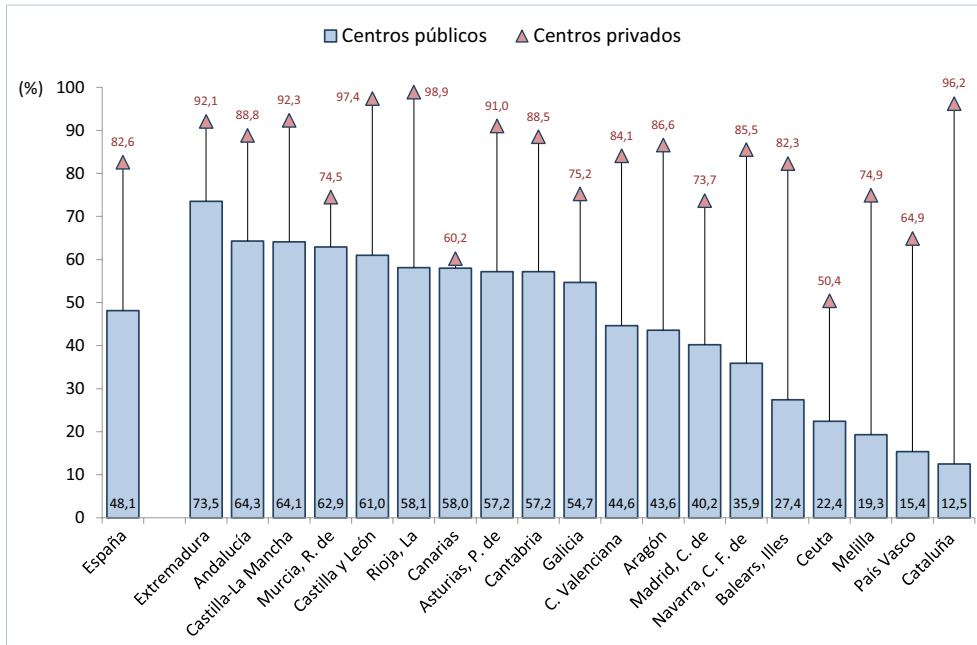
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d144.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2016-2017 (Edición 2019)*.



Figura D1.45

Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Secundaria Obligatoria, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

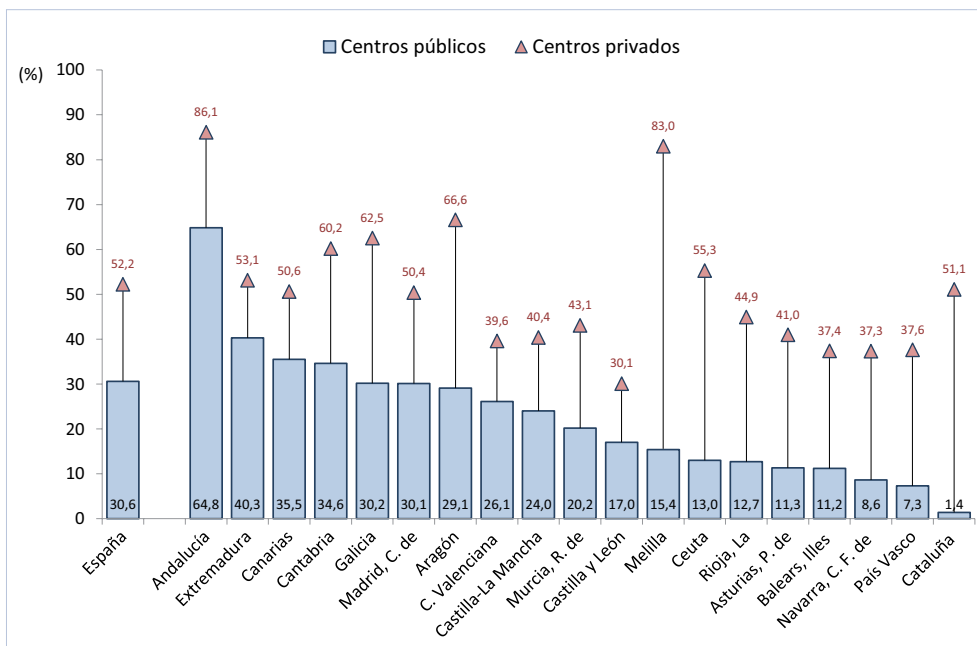


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d145.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2016-2017 (Edición 2019)*.

Figura D1.46

Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Bachillerato, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019

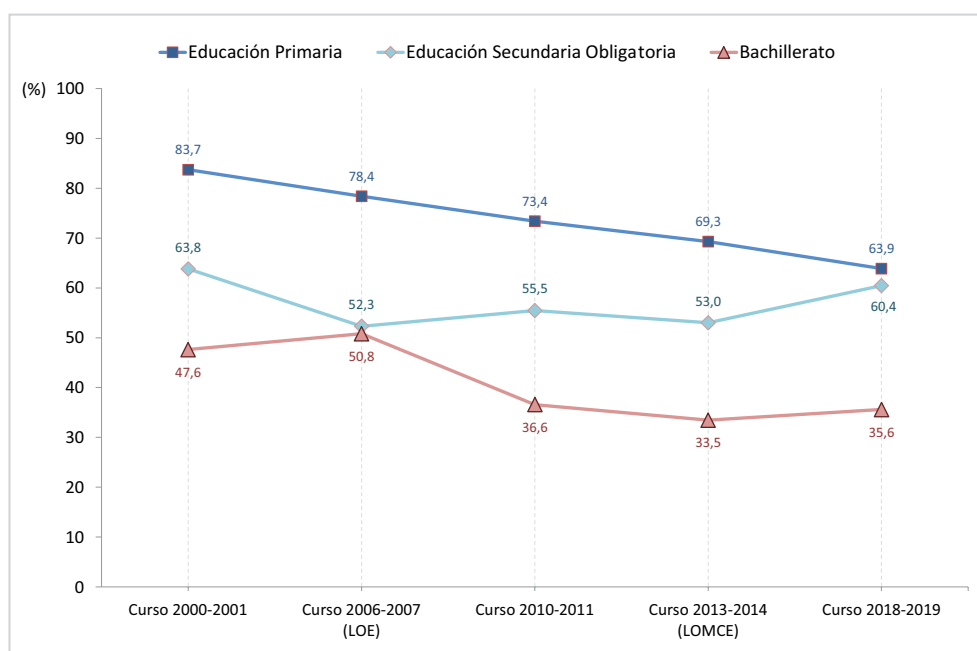


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d146.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Las cifras de la educación en España. Curso 2016-2017 (Edición 2019)*.

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.

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)*.

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.

El número de alumnas y alumnos españoles que finalizaron la Educación Primaria en 2018 fue de 477.431, y el de los estudiantes que finalizaron la Educación Secundaria Obligatoria y obtuvieron el título de Graduado en Educación Secundaria ascendió a 394.552.

Finalizaron el Bachillerato 253.236 estudiantes, a los que hay que sumar 226 que obtuvieron el mismo título mediante la realización de las pruebas libres. Concluyeron los estudios de Formación Profesional de Grado Medio 103.705 y 129.198 terminaron los Estudios Superiores de Formación Profesional, obteniendo el título de Técnico Superior. Finalmente, en relación con las Enseñanzas de Régimen General, 18.414 estudiantes obtuvieron el certificado de Formación Profesional Básica.

En cuanto a las Enseñanzas de Régimen Especial, 36.654 estudiantes concluyeron sus estudios del nivel avanzado de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas; terminaron estudios de Música en sus diferentes niveles 14.504 estudiantes (8.351 en Enseñanzas Elementales, 4.682 en Enseñanzas Profesionales y 1.571 en Estudios Superiores); 3.550 estudiantes finalizaron estudios de Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño y 1.466 finalizaron Estudios Superiores de Diseño; en los estudios de Danza, terminaron el nivel elemental 800 estudiantes, en Enseñanzas Profesionales 460 y en Enseñanzas Superiores 115; en las Enseñanzas Deportivas finalizaron el Grado Medio 3.460 alumnos y el Superior 507.

D2.1. Educación Primaria

En la **tabla D2.1** se presenta el número de estudiantes que finalizaron los estudios de Educación Primaria en el curso 2017-2018, y se muestra su desagregación en función de las variables sexo del alumnado, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. 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. En la Comunitat Valenciana, Cataluña, Asturias, Cantabria, Navarra, País Vasco y Aragón dicho porcentaje fue igual o ligeramente superior (no llega a 2 puntos porcentuales) al del total de España. En el resto de las Comunidades este porcentaje fue inferior al nacional. Las diferencias entre alumnas y alumnos fueron 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 %) (ver **figura D2.1**).

Tabla D2.1

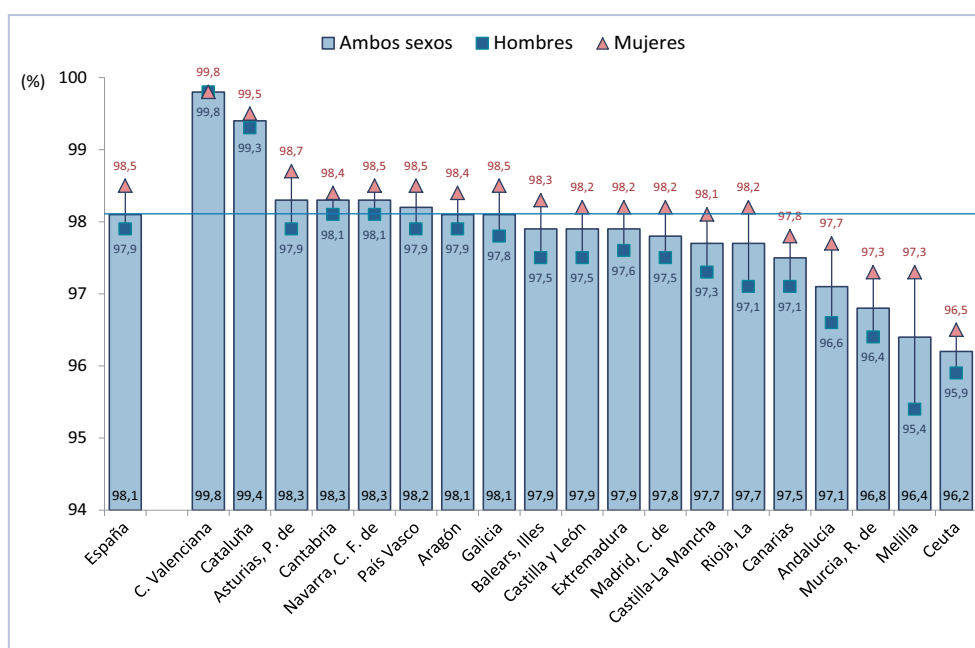
Alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria en España, según el sexo, titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2017-2018

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Hombres	167.656	69.675	8.055	245.386
Mujeres	156.149	67.967	7.929	232.045
Ambos sexos	323.805	137.642	15.984	477.431

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.1

Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



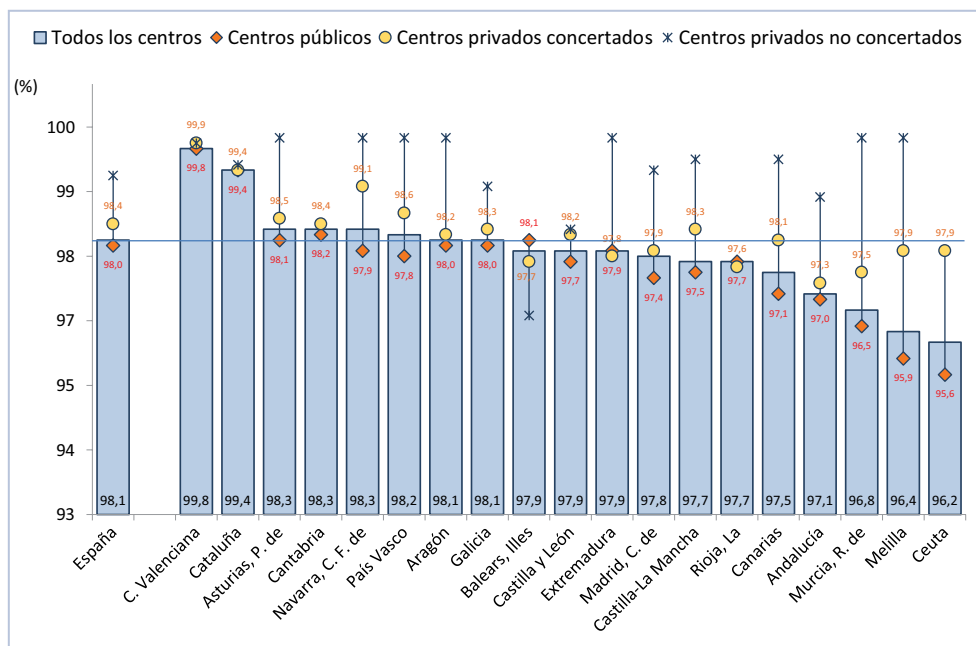
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d201.xlsx> >

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 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 promocionan 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 (véase la **figura D2.2**).

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.

D2.2. Educación Secundaria

En la **tabla D2.2** se muestra el número de estudiantes que, al término del curso 2017-2018, obtuvo el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por haber finalizado el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), o por terminar los estudios de Educación Secundaria para Personas Adultas (modalidades presencial, a distancia y de superación de las pruebas libres).

Tabla D2.2

Alumnado que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2017-2018

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Finalizan Educación Secundaria Obligatoria	171.995	185.260	357.255
Finalizan Educación Secundaria para Personas Adultas	17.199	20.098	37.297
Total	189.194	205.358	394.552

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El número total de estudiantes que en 2018 obtuvieron el graduado en Educación Secundaria 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

La **tabla D2.3** refleja que en el curso 2017-2018, de los 357.255 alumnas y alumnos que finalizaron los estudios de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, 221.141 lo hicieron en centros públicos (61,9 %) y 136.114 en centros de titularidad privada (38,1 %) –un 34,0 % en centros privados concertados y un 4,1 % en centros privados no concertados–.

Tabla D2.3

Alumnado que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España por la finalización de cuarto curso de ESO, según el sexo, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2017-2018

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Hombres	105.060	59.435	7.500	171.995
Mujeres	116.081	62.079	7.100	185.260
Ambos sexos	221.141	121.514	14.600	357.255

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Las evaluaciones extraordinarias de cuarto curso de educación Secundaria Obligatoria se realizan en los meses de junio o septiembre. La **figura D2.3** muestra cuándo se realizaron estas evaluaciones en cada comunidad y ciudad autónoma en el curso 2017-2018. En diez comunidades y en las Ciudades Autónomas se realizaron en septiembre. En las siete comunidades restantes dicha evaluación se llevó a cabo en el mes de junio.

La **figura D2.4** muestra que en el conjunto del territorio nacional, el 85,8 % de los estudiantes evaluados en cuarto curso obtuvo el graduado en Educación Secundaria. Considerando los porcentajes de graduados de las Comunidades y Ciudades Autónomas se observa que todas están en el intervalo cuyos extremos son la Comunidad Autónoma del País Vasco, con un 93,2 %, y la Ciudad Autónoma de Ceuta, con un 77,8 %. En la misma figura se aprecia que en todas las Comunidades y Ciudades Autónomas este porcentaje fue mayor en los centros privados –tanto concertados como no concertados– que en los centros públicos; en las Comunidades Autónomas estas diferencias oscilaron entre los 4,5 puntos de la Comunidad Valenciana y los 19,5 de la Comunidad de Madrid. En las Ciudades Autónomas las diferencias fueron de 15,4 puntos porcentuales en Ceuta y 19,7 en Melilla.

El número de estudiantes matriculados en la rama de enseñanzas aplicadas fue muy inferior al de enseñanzas académicas, y los chicos eligieron más que las chicas la opción de enseñanzas aplicadas. Si nos centramos en la finalización de la etapa en el curso 2017-2018, 38.789 estudiantes finalizaron estos estudios en la rama de enseñanzas aplicadas y 218.075 en la rama de enseñanzas académicas (las cifras para el curso 2016-2017 fueron 34.208 y 198.599 estudiantes, respectivamente). El porcentaje de alumnado que promocio-

Figura D2.3
Mes de realización de las evaluaciones extraordinarias de cuarto curso de ESO. Curso 2017-2018

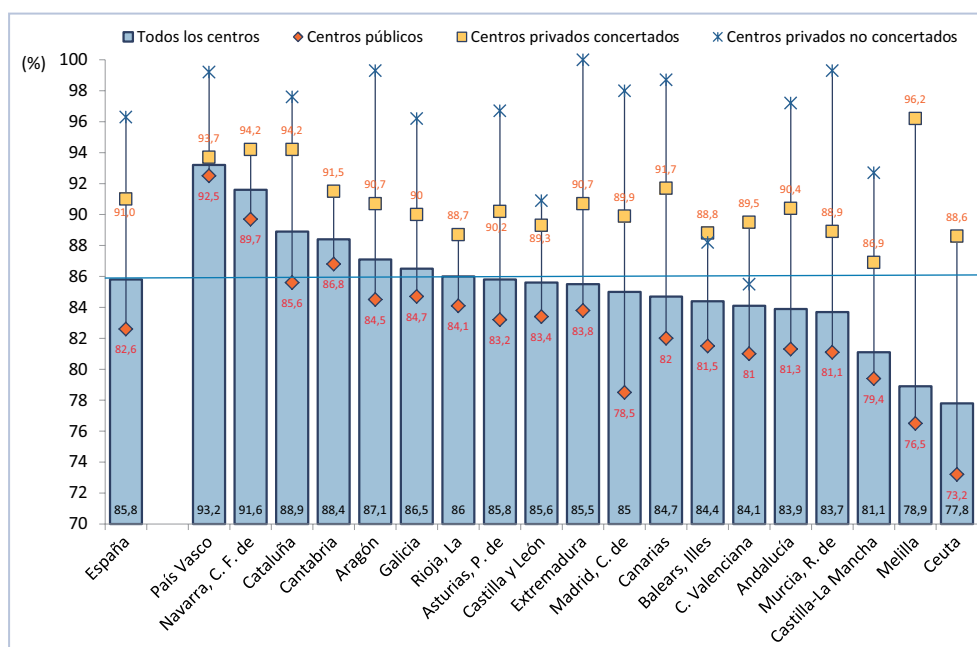


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los Consejos Escolares Autonómicos.

A
B
C
D
E
F

Figura D2.4

Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO con respecto al número de estudiantes evaluados, que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d204.xlsx> >

Nota: En las Comunidades Autónomas de Cantabria, Comunidad Foral de Navarra y La Rioja, y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, no se aplica el dato de centros privados no concertados por no estar disponible .

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.

El curso 2017-2018 en enseñanzas académicas (88,9 %) fue superior al que lo hizo en Enseñanzas aplicadas (69,4 %). Al tener en cuenta la variable sexo, el 86,6 % de los hombres y el 90,9 % de las mujeres, lo hizo en la modalidad de enseñanzas académicas, y el 67,2 % de los hombres y el 72,2 % de las mujeres, en enseñanzas aplicadas (ver **tabla D2.4**). Al hacer análisis por Comunidades y Ciudades Autónomas (**figura D2.5**) se observa que existieron pocas diferencias entre hombres y mujeres en ambas enseñanzas. En académicas se graduaron más mujeres que hombres en todas las Ciudades y Comunidades, siendo en Ceuta donde la diferencia fue mayor (12,3 puntos). En aplicadas también se graduaron más alumnas que alumnos excepto en La Rioja (73,8 % de graduados frente a un 73,0 % de graduadas) y en Ceuta (68,8 % de graduados y 62,8 % de graduadas). Como se aprecia en la **tabla D2.5**, el porcentaje de estudiantes que finalizaron en 2018 la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con todas las materias superadas con respecto a los evaluados fue del 65,8 % y el 20,0 % con alguna materia pendiente. Destaca el elevado porcentaje de alumnado que promocionó en los centros privados no concertados cuyo valor fue del 86,9 % con todas las materias aprobadas, y un 9,4 % los que lo hicieron con alguna materia no superada.

Tabla D2.4

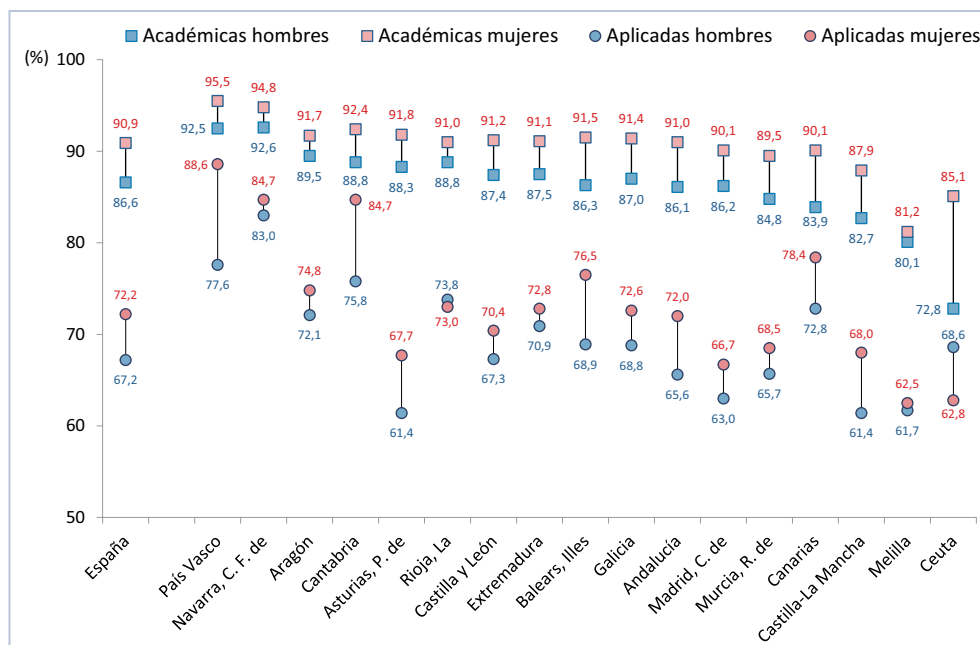
Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo y el tipo de enseñanza. Curso 2017-2018

	Enseñanzas académicas	Enseñanzas aplicadas	Total
Hombres	86,6	67,2	83,0
Mujeres	90,9	72,2	88,5
Ambos sexos	88,9	69,4	85,8

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.5

Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo y el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d205.xlsx> >

Nota: Los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no están disponibles.

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.

Tabla D2.5

Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según la titularidad del centro, la financiación de las enseñanzas y el tipo de promoción. Curso 2017-2018

	Con todas las materias superadas	Con materias no superadas	Total
Centros públicos	60,2	22,4	82,6
Centros privados concertados	74,8	16,2	91,0
Centros privados no concertados	86,9	9,4	96,3
Todos los centros	65,8	20,0	85,8

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

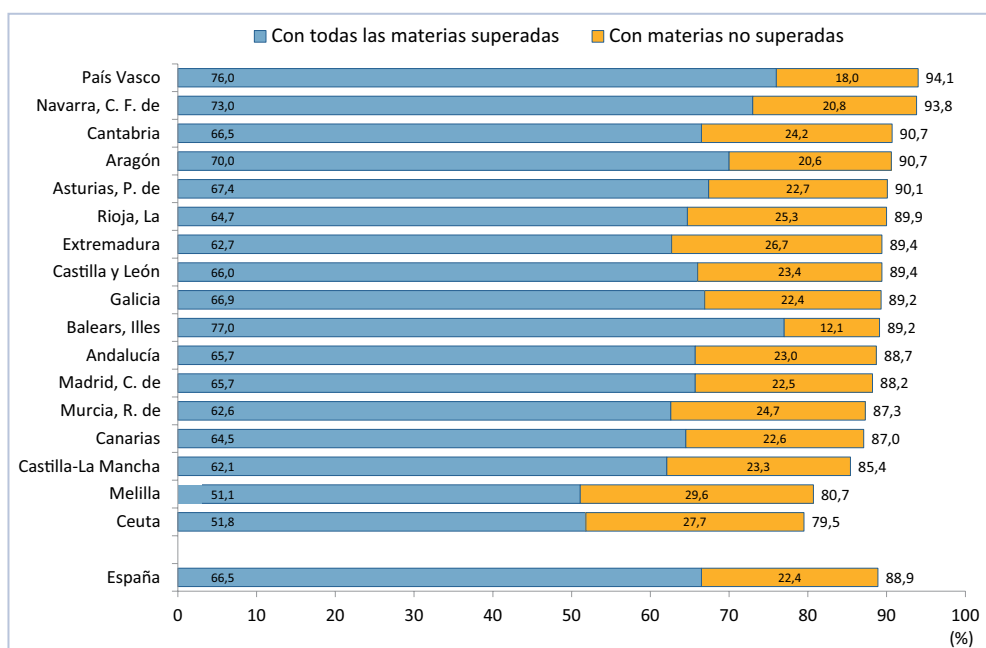
Estos porcentajes desagregados por el tipo de promoción (Enseñanzas académicas y Enseñanzas aplicadas), quedan representados en las **figuras D2.6** y **D2.7** respectivamente.

Las Comunidades Autónomas que presentaron mayores porcentajes de promoción en la modalidad de Enseñanzas académicas fueron el País Vasco (94,1%), la Comunidad Foral de Navarra (93,8%), Cantabria y Aragón (ambas con un 90,7%) y el Principado de Asturias (90,1%). Asimismo, Illes Balears (77,0%), País Vasco (76,0%) y Navarra (73,0%) fueron las que tuvieron mayores porcentajes de alumnado que finalizó la etapa con todas las materias superadas (ver **figura D2.6**).

A
B
C
D
E
F

Figura D2.6

Distribución del porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Enseñanzas Académicas. Curso 2017-2018



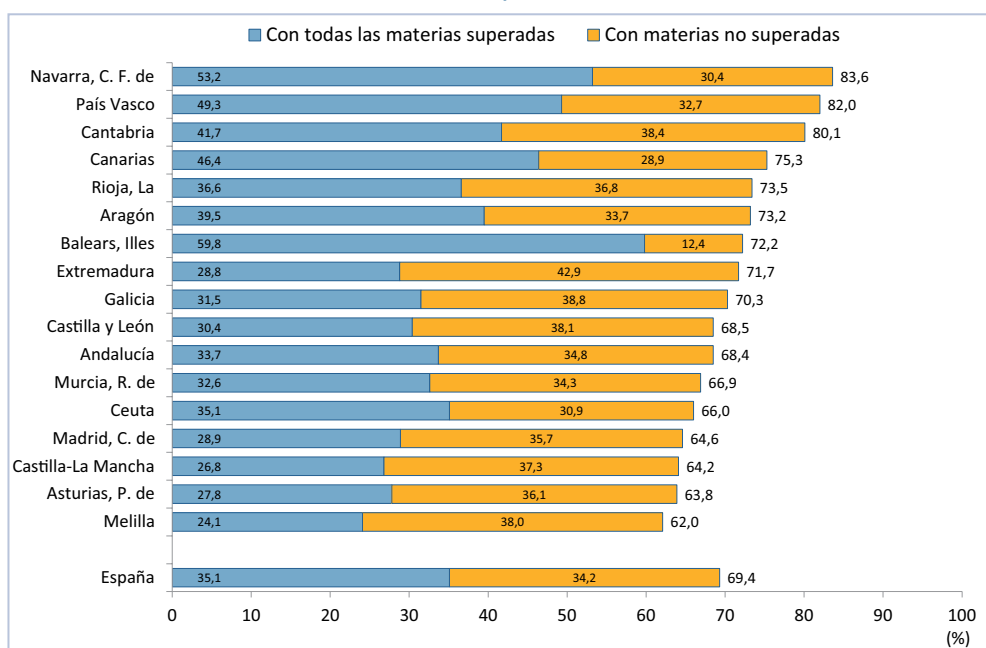
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d206.xlsx> >

Nota: Los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no están disponibles.

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 D2.7

Distribución del porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Enseñanzas Aplicadas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d207.xlsx> >

Nota: Los datos de Cataluña y la Comunitat Valenciana no están disponibles.

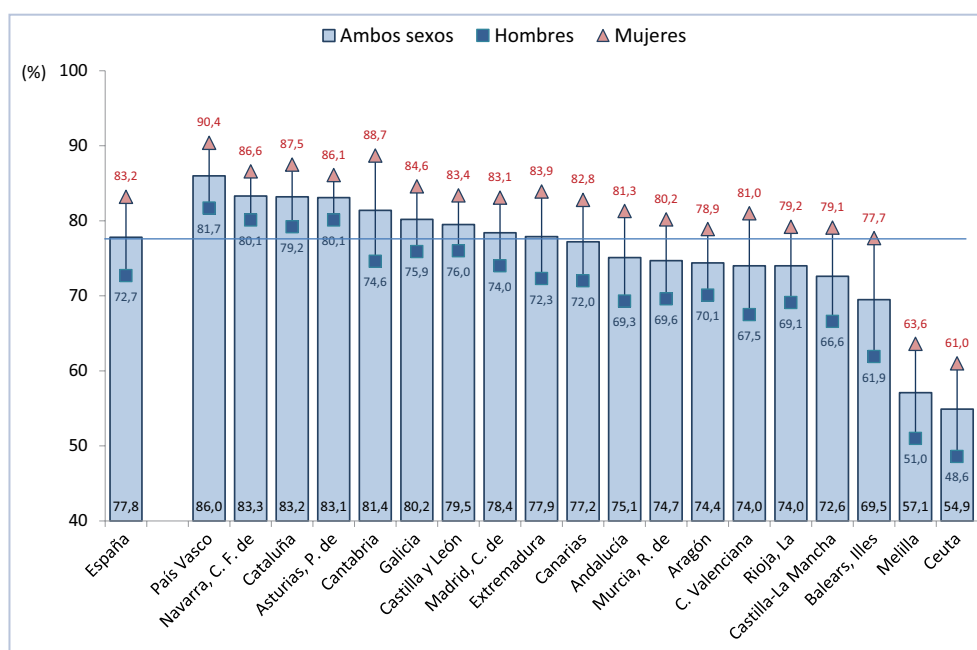
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En lo que respecta a las Enseñanzas aplicadas (**figura D2.7**) la mitad de las Comunidades superaron la media nacional (69,4 %). La Comunidad Foral de Navarra (83,6 %), País Vasco (82,0 %) y Cantabria (80,1 %) obtuvieron un porcentaje de graduados superior al 80 %. Al tener en cuenta el tipo de promoción, el promedio en el conjunto de España de estudiantes que promocionaron con todas las materias superadas fue del 35,1 %, y los de las Comunidades y Ciudades Autónomas oscilaron entre el 24,1 % de Melilla y el 59,8 % de Illes Balears. El promedio en el conjunto del Estado español que promocionaron con «materias no superadas» fue del 34,2 % y el de las Comunidades se situaron entre el 12,4 % de Illes Balears y el 42,9 % de Extremadura.

En la **figura D2.8** se muestran, ordenadas de mayor a menor, las Comunidades y Ciudades Autónomas según las tasas brutas de población²⁸⁸ 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 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 %).

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.

288. 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.

La graduación en Educación Secundaria para Personas Adultas

La **tabla D2.6** muestra el impacto, en cuanto a número de alumnos, de la graduación en Educación Secundaria por la vía de la Educación para Personas Adultas en sus diferentes modalidades (presencial, a distancia y por superación de las pruebas libres). En 2018 fueron 37.297 los estudiantes que lograron el título por esta vía, de los cuales el 43,2 % correspondieron a la modalidad presencial, el 31,1 % obtuvo el título por la modalidad a distancia y el 25,7 % lo logró mediante la superación de las pruebas libres convocadas a tal efecto. Por otra parte, el 46,1 % del conjunto de estos estudiantes fueron hombres, frente al 53,9 % que fueron mujeres.

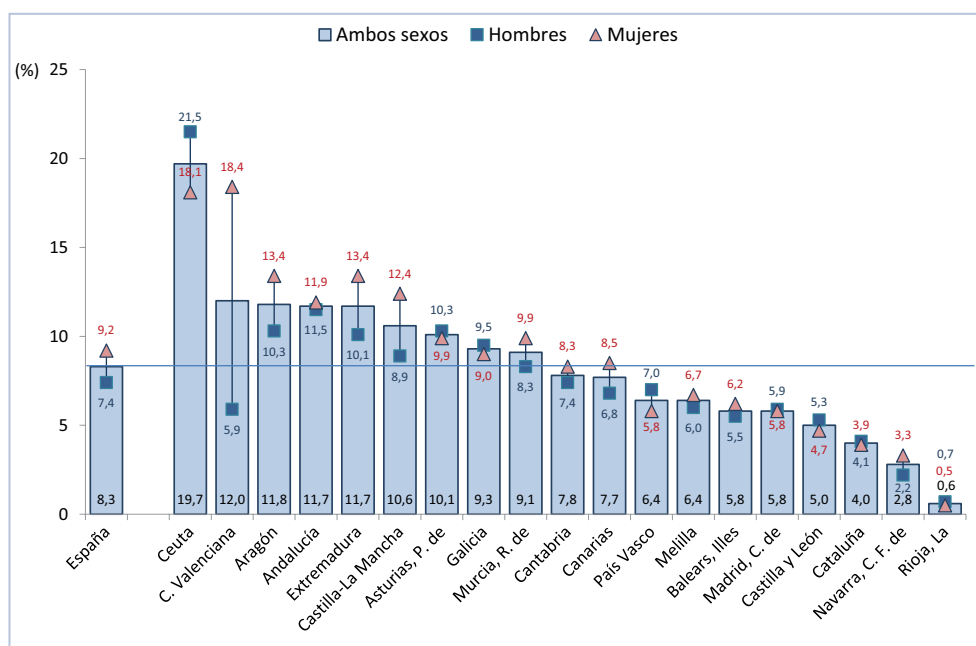
Tabla D2.6
Alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por enseñanza y sexo. Curso 2017-2018

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Educación Secundaria para Personas Adultas – Modalidad presencial	7.874	8.235	16.109
Educación Secundaria para Personas Adultas – Modalidad a distancia	5.202	6.414	11.616
Pruebas libres para la obtención de Graduado en ESO	4.123	5.449	9.572
Total	17.199	20.098	37.297

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 contribu-

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.

ción 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 %).

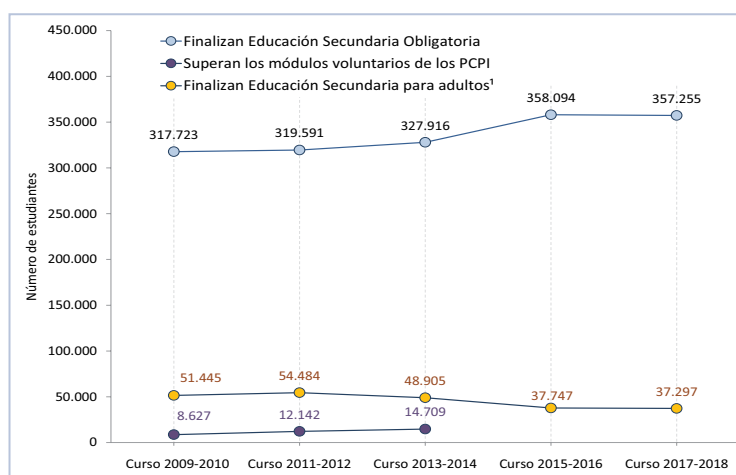
La evolución de los resultados

En el periodo comprendido entre los cursos 2009-2010 y 2017-2018, el número total de estudiantes que obtuvo el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la finalización de cuarto curso de Educación Secundaria se incrementó en un 12,4 %, mientras que los que lo hicieron a través de la Educación para Adultos disminuyó en un 27,5 % (en realidad, esta disminución se produjo entre los cursos 2010-2011 y 2017-2018). En el periodo analizado, el mayor aumento se produjo entre los cursos 2009-2010 y 2015-2016 por la vía de la finalización de los estudios de las enseñanzas ordinarias de ESO al experimentar un incremento del 12,7 % (ver **figura D2.10**).

La graduación en Educación Secundaria Obligatoria, debido a la superación de los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, se inició en el curso 2008-2009, alcanzando la mayor cifra de alumnos graduados por esta vía en el curso 2013-2014 con 14.709, para desaparecer en el curso 2015-2016. A partir del curso 2014-2015 se incorporó al sistema educativo la Formación Profesional Básica (FPB), pero los datos de graduados en Educación Secundaria Obligatoria por esta vía no están representados en la figura porque no se encuentran disponibles.

La disminución en el número de estudiantes que obtuvieron el título a través de la Educación para Personas Adultas responde, seguramente, a que el número de adultos que no dispone del título, y pudiera necesitarlo, va descendiendo paulatinamente según se va incorporando una proporción mayor de jóvenes a la edad adulta que ya poseen dicho título. En el periodo

Figura D2.10
Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según los estudios que finaliza. Cursos 2009-2010 a 2017-2018



Índice de variación (curso 2009-2010=100)

	Curso 2011-2012	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018
Finalizan Educación Secundaria Obligatoria	100,6	103,2	112,7	112,4
Superan los módulos voluntarios de los PCPI	140,7	153,1	-	-
Finalizan Educación Secundaria para adultos ¹	105,9	95,1	73,4	72,5
Total	102,2	103,6	104,8	104,4

< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d210.xlsx> >

Nota: No incluye el número de estudiantes que obtienen el Graduado en Educación Secundaria a través de la Formación Profesional Básica por no disponer de los datos.

1. Incluye las modalidades presencial, a distancia y pruebas libres.

– Valor nulo o no procede.

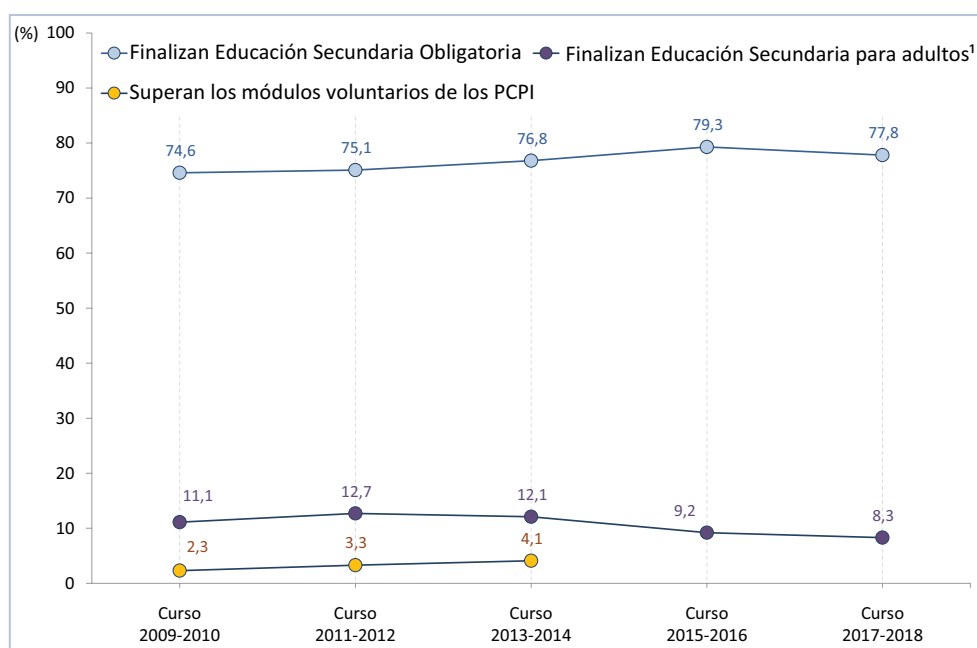
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

analizado, el curso en el que más titulados hubo por esta vía fue el de 2010-2011, en el que 60.463 personas titularon. En el curso 2017-2018 fueron 37.297 lo que supuso una reducción del 61,7 %.

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).

En el periodo analizado se aprecia cómo la curva de titulaciones de la población que consigue el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la vía de la Educación Secundaria para Personas Adultas, inició un descenso desde el curso 2012-2013, donde alcanzó el mayor valor con una tasa del 13,2 %, para ir decreciendo hasta el 7,9 % del curso 2016-2017, volviendo a ascender hasta el 8,3 % en el curso 2017-2018. 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 un 3,2 % entre 2009-2010 y 2017-2018. La mayor tasa (un 79,3 %) se obtuvo en 2015-2016, pero se produjo una disminución del 1,5 % en el curso 2017-2018, la cual se puede atribuir a un aumento de la población de 16 años (que figura en el denominador de la tasa) mayor en términos relativos que el aumento registrado por el número de alumnos que finalizan estos estudios (como se observa en la **figura D2.10**), que es el numerador de la tasa.

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.

Revisión del título de Educación Secundaria Obligatoria

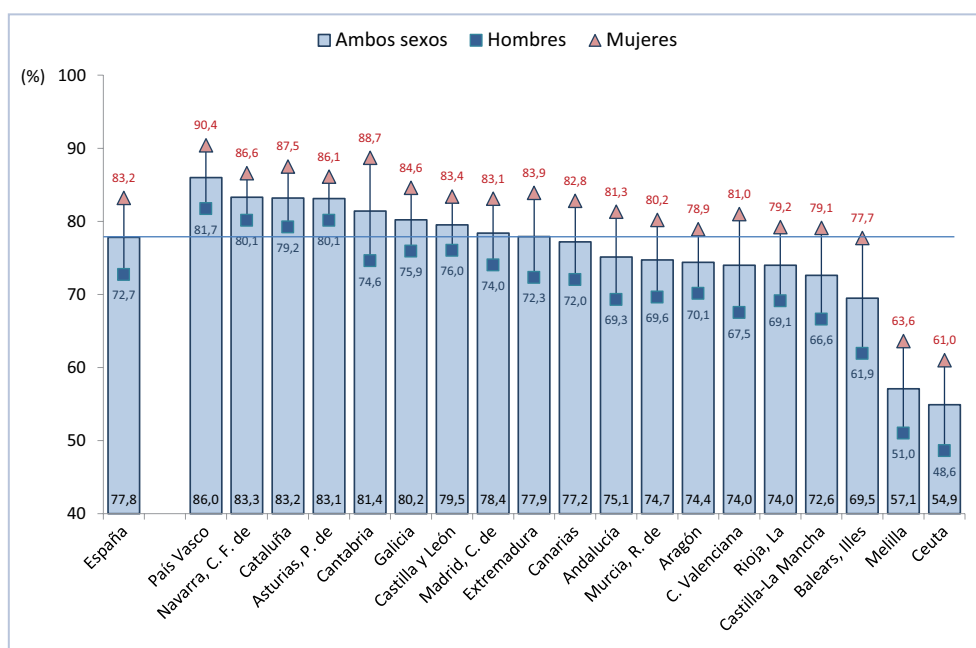
En España al final del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria se distingue entre los alumnos y alumnas que obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y aquellos que por calificaciones insuficientes en determinadas materias no lo obtienen; hay que reseñar aquí también 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**).

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

La superación de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica

En la **tabla D2.7** se muestran las cifras de la distribución del alumnado que terminó los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en 2018, por sexo, titularidad del centro y financiación en las enseñanzas. En total, 18.414 estudiantes finalizaron algún ciclo de FP 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.

Tabla D2.7

Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica por sexo, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2017-2018

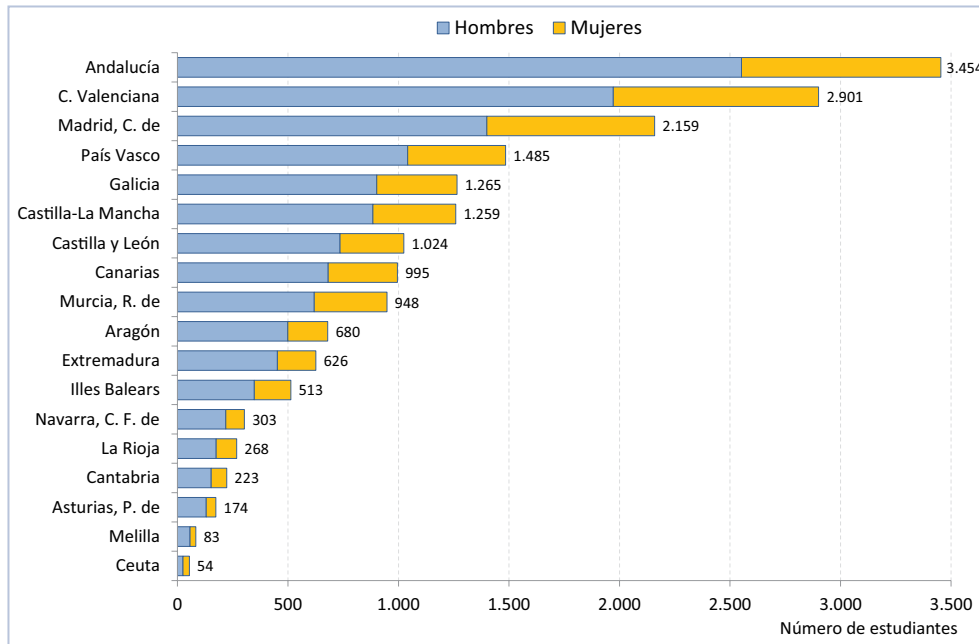
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Hombres	9.548	3.232	67	12.847
Mujeres	4.067	1.474	26	5.567
Ambos sexos	13.615	4.706	93	18.414

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **figura D2.13** se muestran las Comunidades y Ciudades Autónomas, ordenadas de mayor a menor, según el número de estudiantes que terminan los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en el curso 2017-2018. Como se puede observar destacan, con más de 1.000 alumnos que terminaron, las Comunidades de Castilla y León (1.024), Castilla-La Mancha (1.259), Galicia (1.265), País Vasco (1.485), Madrid (2.159), la Comunitat Valenciana (2.901) y Andalucía (3.454). Las Comunidades y Ciudades Autónomas que registraron unas cifras por debajo de 300 alumnos son aquellas que tienen menor población, es decir, las uniprovinciales, excepto Madrid y Murcia.

Al relacionar el alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica con el número de matriculados en el 2.º curso de estas enseñanzas en el curso 2017-2018, se observa que en España el porcentaje de chicos que terminó es el mismo que el porcentaje de las chicas (un 64,9 %). Respecto a los porcentajes en las Comunidades y Ciudades Autónomas, se observa que cuatro superaron el valor del 70 %: País Vasco (75,3 %), Canarias (75,2 %), Andalucía (72,5 %) y Aragón (71,8 %) (ver **figura D2.14**).

Figura D2.13
Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018

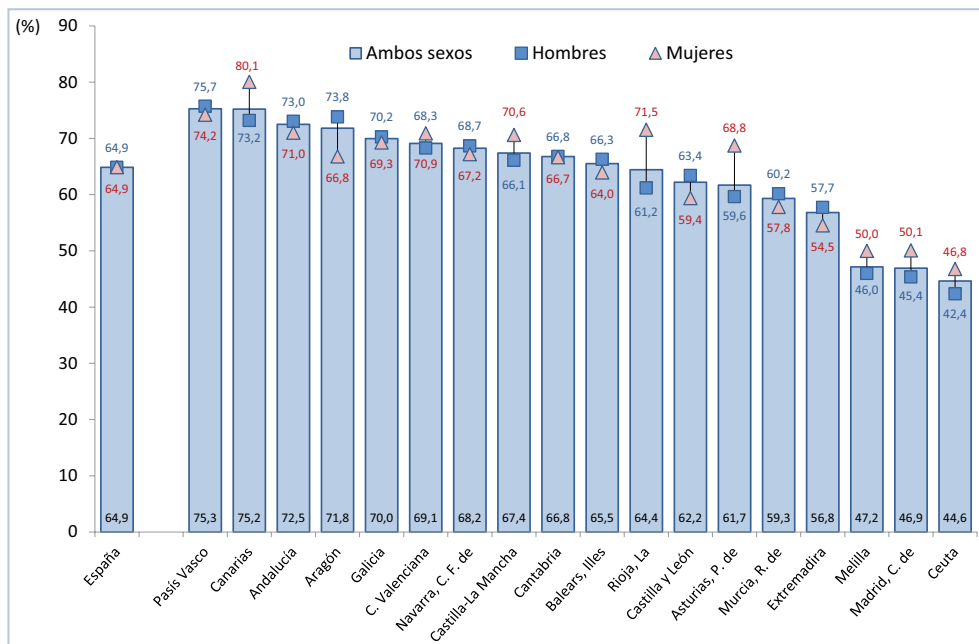


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d213.xlsx> >

Nota: Los datos de Cataluña no se encuentran disponibles.

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 D2.14
Porcentaje de alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica respecto a los matriculados en segundo curso, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018

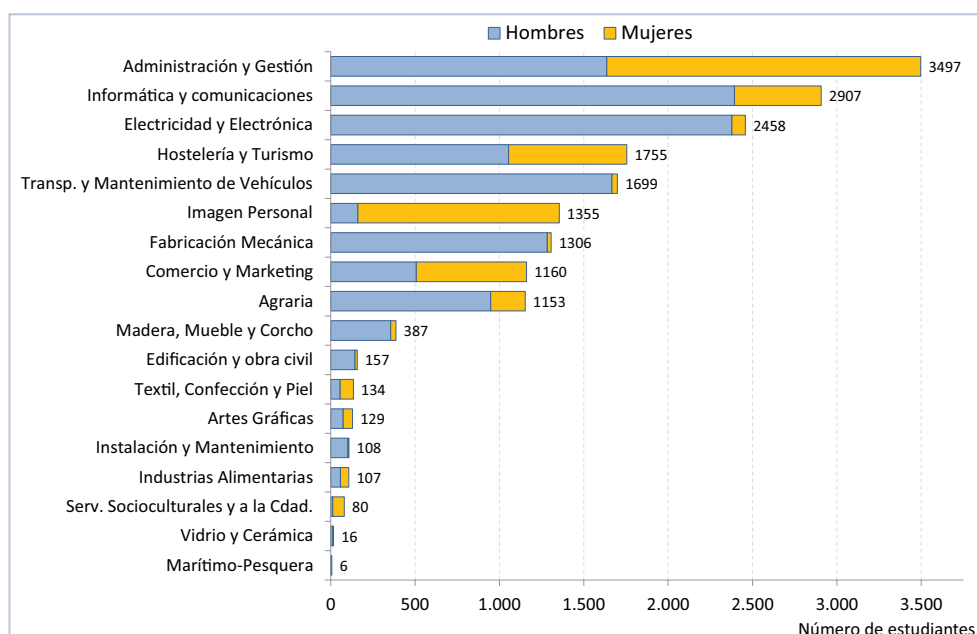


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d214.xlsx> >

Nota: Los datos de Cataluña no se encuentran disponibles.

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 D2.15
Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por familias profesionales. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d215.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 Formación Profesional Básica por familias profesionales

En relación con los estudiantes que terminaron los Ciclos Formativos de la Formación Profesional Básica en el curso 2017-2018 por familias profesionales, se observa, a partir de los datos de la **figura D2.15**, (y en la tabla correspondiente), que se superó el umbral del 10 % del alumnado 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 %).

D2.4. La transición a la educación secundaria superior

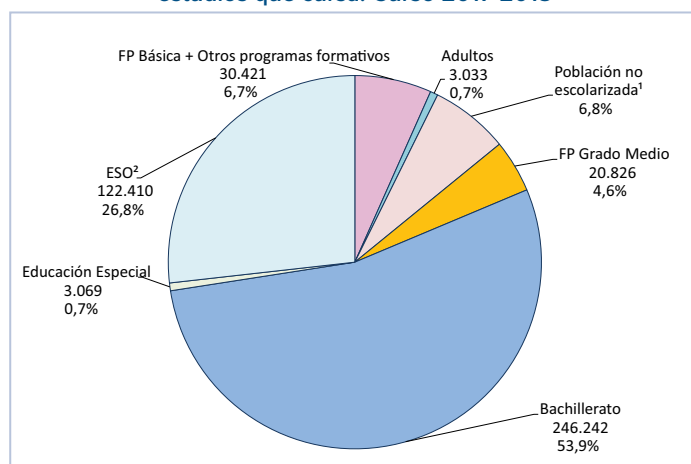
En el conjunto de España y en las Comunidades y Ciudades Autónomas

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

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.

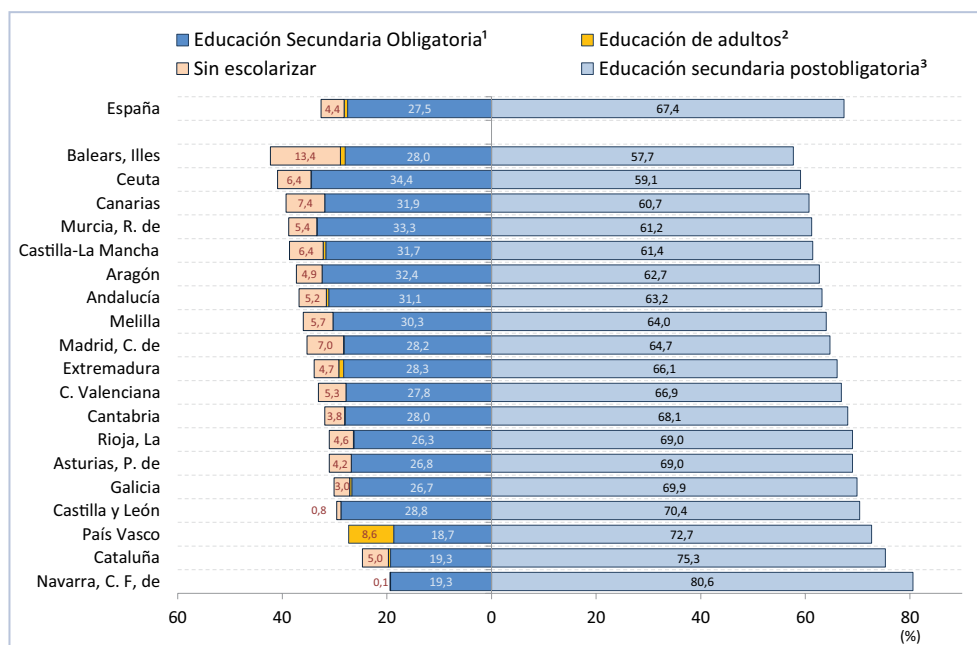
2. Respecto al alumnado matriculado en la ESO, se encontraban todavía en los cursos de 1.º a 3.º de ESO 38.815 estudiantes.

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.

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 años²⁸⁹, 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

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.

289. La edad del alumnado está referida a 1 de enero de 2018.

A
B
C
D
E
F

extremo opuesto se situaba Navarra, con un porcentaje de población de 16 años matriculada en estudios de educación secundaria superior del 80,6 %.

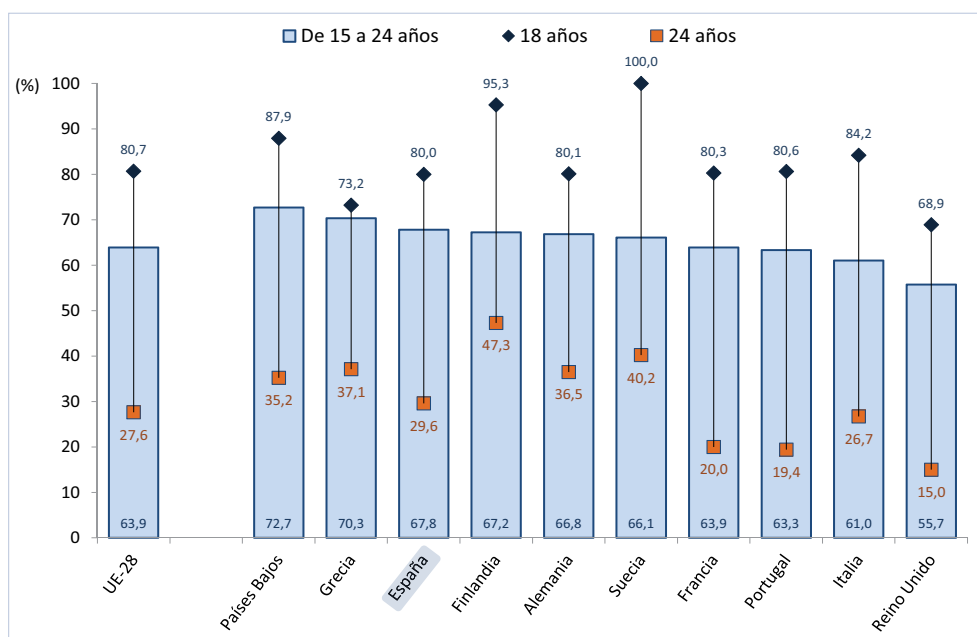
Además, en la citada figura también se puede apreciar esa parte considerable de la población de 16 años que todavía cursaba estudios de Educación Secundaria Obligatoria, con valores que oscilaban entre el 18,7 % para el País Vasco y el 34,4 % en Ceuta.

En los países de la Unión Europea

Es posible ver y analizar, para la selección de países de la Unión Europea para el año 2018, el porcentaje de estudiantes con edades comprendidas entre 15 y 24 años en todos los niveles educativos (CINE 1-8), con respecto a la población de edad correspondiente, por diferentes grupos de edades: de 15 a 24 años, de 18 años y de 24 años.

En la **figura D2.18**, que presenta gráficamente esta información, se observa que España tiene un porcentaje de estudiantes en el tramo de edad comprendido entre los 15 y los 24 años, del 67,8 %, por encima de países como Alemania (66,8 %), Portugal (63,3 %) o Reino Unido (55,7 %), y por debajo de otros como Grecia (69,1 %) o Países Bajos (72,7 %). A los 18 años España tiene un 80,0 % de estudiantes y a los 24 un 29,6 %.

Figura D2.18
Porcentaje de estudiantes (CINE 1-8) con edades comprendidas entre 15 y 24 años respecto de la población de edad correspondiente, por grupos de edad, en países de la Unión Europea. Año 2018



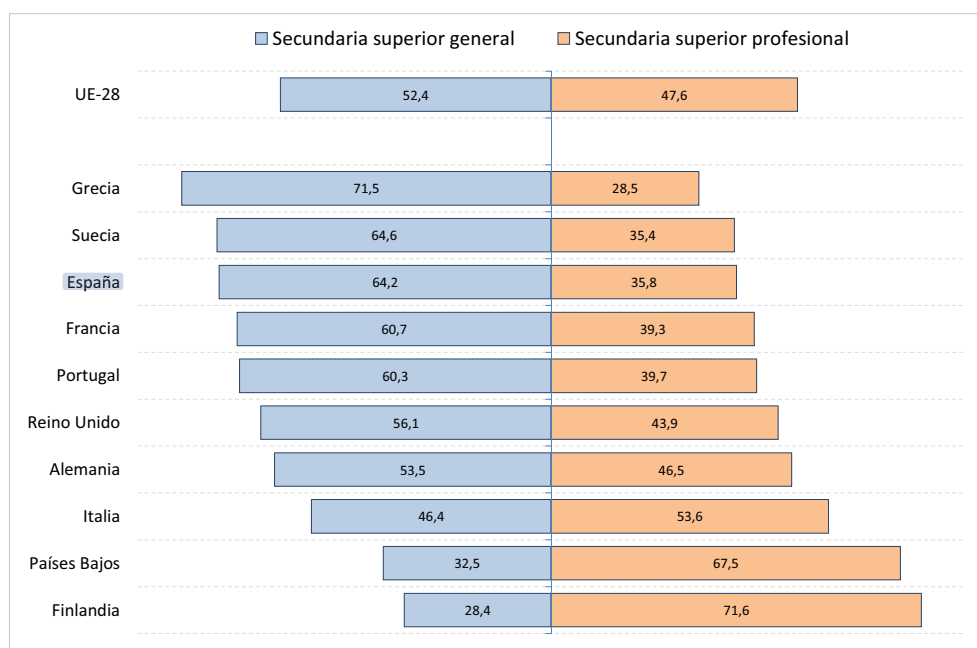
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d218.xlsx> >

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

La **figura D2.19** aporta información relevante sobre la distribución porcentual del alumnado europeo matriculado en educación secundaria superior (CINE 3) en el año 2018, según el tipo de estudios en el que esté matriculado, bien sea de formación general (CINE 34) –en España, Bachillerato–, o bien de Formación Profesional (CINE 35) –en España, Formación Profesional de Grado Medio o Formación Profesional Básica–. En la figura se han ordenado los países, de mayor a menor, de acuerdo con la proporción de estudiantes matriculados en enseñanza secundaria general en relación con el total de estudiantes que cursan estudios de educación secundaria superior. España presenta un 64,2 % de estudiantes de educación secundaria superior que cursan estudios de formación general, 11,8 puntos por encima de la media de la Unión Europea (52,4 %) y un 35,8 % de estudiantes de educación secundaria superior matriculados en enseñanzas profesionales, siendo la media de la Unión Europea un 47,6 %.

Además, cabe señalar que en casi todos los países europeos, los estudios secundarios profesionales también son una opción que eligen preferentemente los alumnos (CINE 35), mientras que para las alumnas la opción elegida de forma prioritaria corresponde a los estudios de formación general (CINE 34).

Figura D2.19
Distribución porcentual de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) por tipo de estudios cursados general/profesional (CINE 34/CINE 35) en los países de la Unión Europea. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d219.xlsx> >

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

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), y se muestra en la **tabla D2.8**. 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.

Tabla D2.8
Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el régimen de asistencia. Curso 2017-2018

	Régimen ordinario	Régimen adultos/nocturno	A distancia	Total
Artes	11.207	290	188	11.685
Ciencias	116.570	2.023	1.793	120.386
Humanidades y Ciencias Sociales	111.578	4.269	4.646	120.493
Sin modalidad	672	0	0	672
Total	240.027	6.582	6.627	253.236

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla D2.9
Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el sexo. Curso 2017-2018

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Artes	3.406	8.279	11.685
Ciencias	62.077	58.309	120.386
Humanidades y Ciencias Sociales	47.717	72.776	120.493
Sin modalidad	336	336	672
Total	113.536	139.700	253.236

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la **tabla D2.9** se observa que de los 11.685 estudiantes que obtuvieron el título de Bachillerato en la modalidad de Artes, el 70,9 % fueron mujeres (8.279). El 54,7 % de los alumnos eligieron la modalidad de Ciencias, mientras que este porcentaje baja al 41,7 % para las alumnas, siendo la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales la más elegida por las alumnas (52,1 %).

De los 246.609 estudiantes que finalizaron el Bachillerato en régimen presencial en 2018, el 69,4 % estaba matriculado en centros públicos (171.179 estudiantes). El 55,3 % de esos estudiantes eran mujeres (136.385), (véase la **tabla D2.10**).

Tabla D2.10
Estudiantes que obtiene el título de Bachillerato en régimen presencial en España, según la modalidad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2017-2018

	Centros públicos			Centros privados			Todos los centros		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Artes	2.930	7.277	10.207	403	887	1.290	3.333	8.164	11.497
Ciencias	39.777	38.559	78.336	21.297	18.960	40.257	61.074	57.519	118.593
Humanidades y Ciencias Sociales	31.268	51.368	82.636	14.213	18.998	33.211	45.481	70.366	115.847
Sin modalidad	0	0	0	336	336	672	336	336	672
Total	73.975	97.204	171.179	36.249	39.181	75.430	110.224	136.385	246.609

Nota: No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.20
Mes de realización de las evaluaciones extraordinarias de segundo curso de Bachillerato. Curso 2017-2018

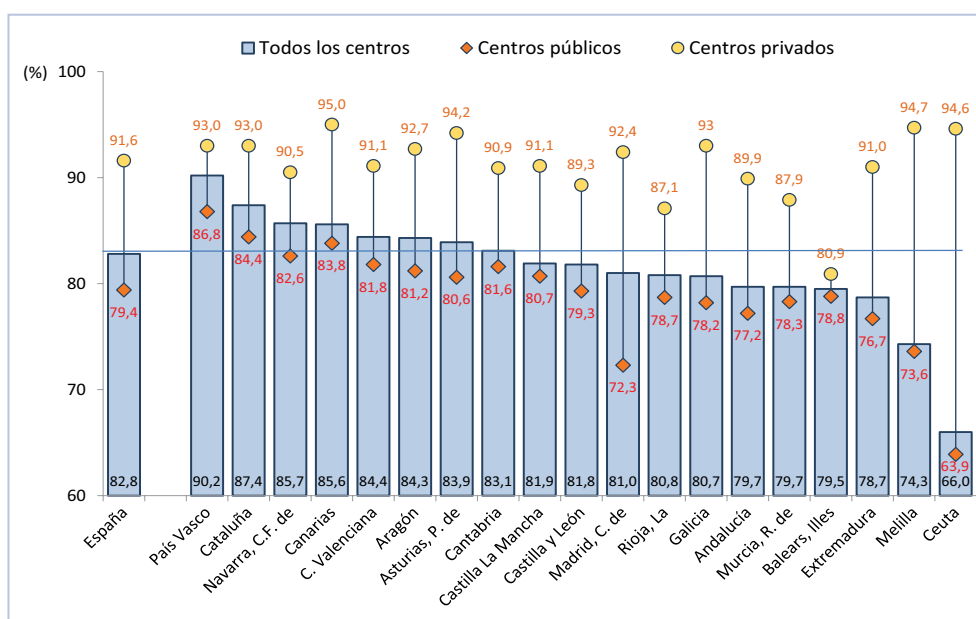


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los Consejos Escolares Autonómicos.

Las evaluaciones extraordinarias de segundo curso de Bachillerato se realizan en los meses de junio, julio o septiembre. La **figura D2.20** muestra cuándo se realizaron estas evaluaciones en cada Comunidad y Ciudad Autónoma en el curso 2017-2018. En cinco comunidades y en las Ciudades Autónomas se realizaron en septiembre. En once comunidades se llevó a cabo en el mes de junio. Solo en Illes Balears esta evaluación extraordinario fue en el mes de julio.

En la **figura D2.21** se muestra el porcentaje de alumnado que promociona de segundo curso de Bachillerato –y que, por tanto, está en condiciones de obtener el título de Bachillerato–, para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, diferenciándose en ellas los datos según la titularidad del centro. En el conjunto del territorio nacional, el 82,8 % del alumnado evaluado en segundo curso de Bachillerato en régimen ordinario obtuvo el título –el 79,4 % de

Figura D2.21
Porcentaje de alumnado que obtiene el título de Bachillerato en régimen ordinario, con respecto a los estudiantes evaluados, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d221.xlsx> >

Nota: No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados 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.

centros públicos y el 91,6 % de los estudiantes de centros privados—. En todas las Comunidades el porcentaje de alumnado que finalizó los estudios de Bachillerato con respecto a los evaluados fue mayor en los centros privados que en los centros públicos. La diferencia entre los porcentajes de promoción de segundo curso de Bachillerato, atendiendo a la titularidad del centro, superó los 20 puntos en Ceuta (30,7), Melilla (21,1), y Madrid (20,1), y fue inferior a la diferencia de la media española en la mayoría de las restantes Comunidades.

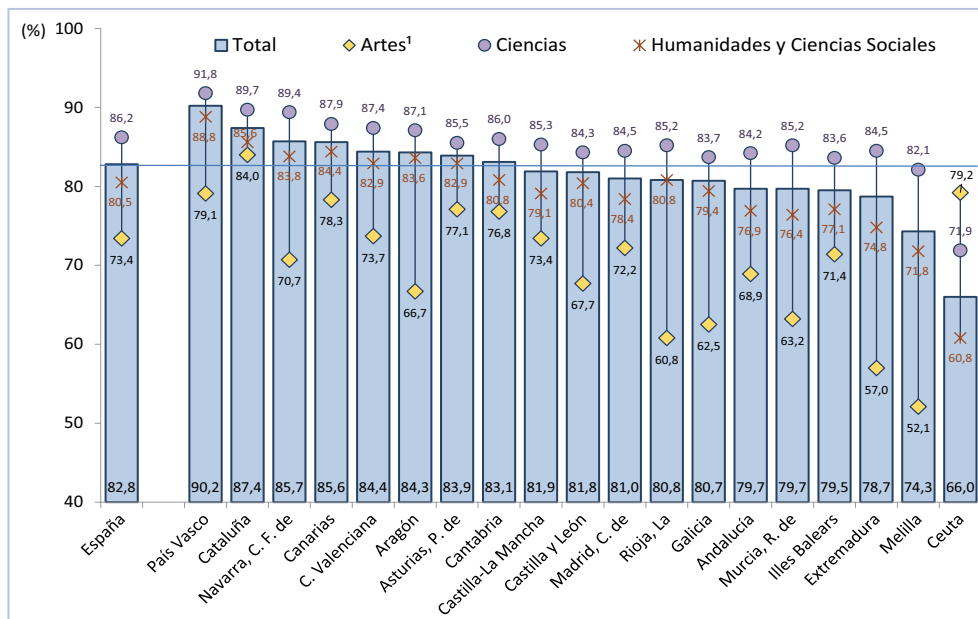
La **figura D2.22** representa el porcentaje de alumnado que finaliza los estudios de Bachillerato en régimen ordinario, según las distintas modalidades, en el curso 2017-2018. Para el conjunto del territorio nacional titularon el 86,2 % de los estudiantes evaluados en la modalidad de Ciencias, el 80,5 % de los evaluados en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y el 73,4 % de los de Arte. Asimismo se observa que en todas las comunidades y en Melilla los porcentajes más elevados de promoción fueron para el alumnado de Ciencias, seguidos por los de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y, finalmente, los de Artes; excepto en Ceuta, donde el porcentaje de titulados en la modalidad de Artes superan en 7,3 puntos y en 18,4 puntos, respectivamente, a las modalidades de Ciencias y de Humanidades y Ciencias Sociales.

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.

En Canarias, País Vasco y Galicia la diferencia entre las tasas femeninas y masculinas fue de 17 puntos o más, y solo en la Comunidad de Madrid se situó por debajo de los 12 puntos. En el resto de las Comunidades las diferencias entre las tasas según el género con respecto a la diferencia de las tasas de la media española no llegaron a ser superiores a los 2 puntos porcentuales.



Figura D2.22
Porcentaje de alumnado que obtiene el título de Bachillerato en régimen ordinario con respecto al número de estudiantes evaluados, según la modalidad cursada, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018

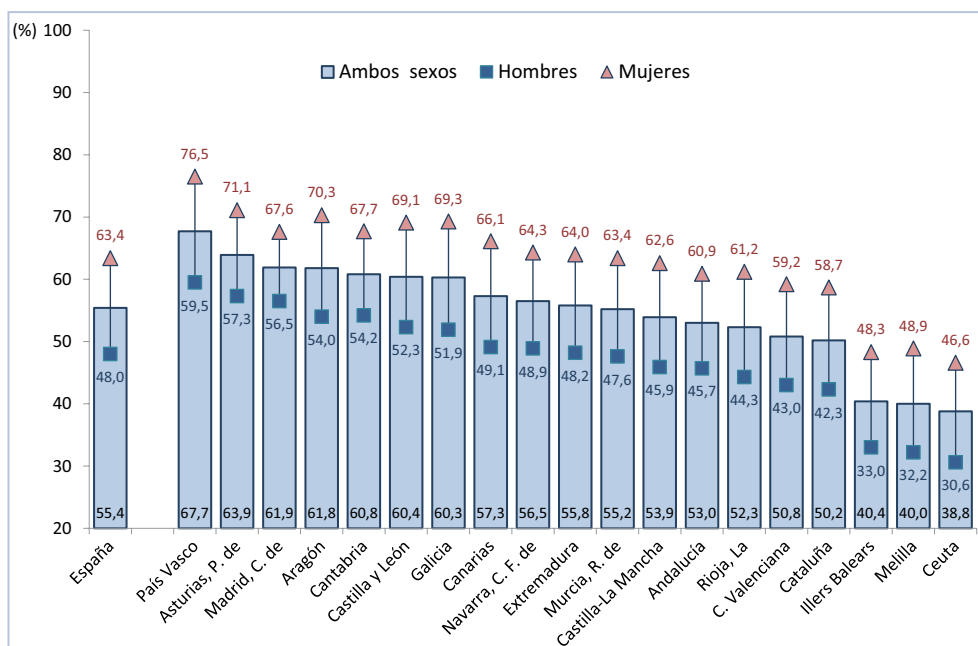


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d222.xlsx> >

1. La modalidad de Artes incluye el alumnado que consigue el título por haber superado las materias comunes y las Enseñanzas Profesionales de Música o Danza.

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 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.

Los valores de esta tasa bruta en 2018 variaron notablemente entre las distintas Comunidades Autónomas. Así, el País Vasco (67,7 %), Asturias (63,9 %), la Comunidad de Madrid (61,9 %), Aragón (61,8 %), Cantabria (60,8), Castilla y León (60,4 %) y Galicia (60,3 %), presentaron unas tasas superiores al 60 %; Illes Balears (40,4 %), Melilla (40,0 %) y Ceuta (38,8 %) tuvieron los porcentajes más bajos. El resto de las Comunidades Autónomas se situaron entre el 50 % y el 60 %.

La evolución de los resultados

En la **figura D2.24** se muestra la evolución del número de nuevos bachilleres entre los cursos académicos 2009-2010 y 2017-2018. En ella se observa que, en este periodo, se experimentó un incremento del 16,5 % en el número de estudiantes que obtuvieron el Título de Bachiller. Hubo 34.586 titulados más –incremento del 16,3 %– por la finalización de los estudios de las enseñanzas ordinarias de Bachillerato, y 1.327 más por la vía de los que lo obtuvieron a través de las enseñanzas a distancia –incremento del 25,0 %–, dato revelador de la tendencia al alza en la formación mediante las tecnologías de la información y la comunicación.

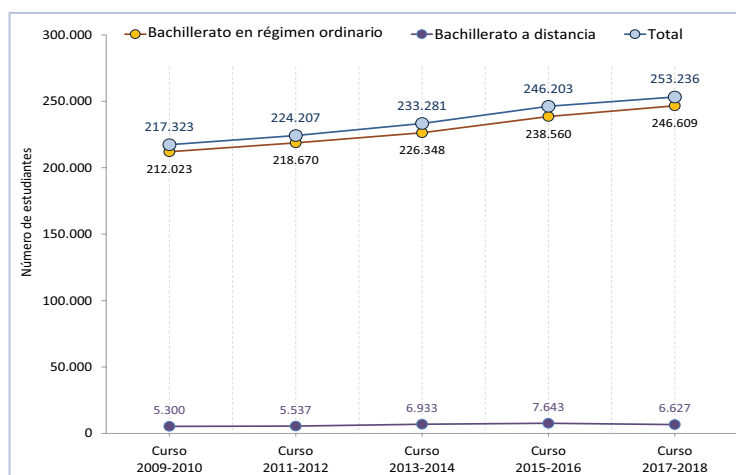
En la **figura D2.25**, que refleja la evolución de las tasas brutas de estudiantes titulados en Bachillerato entre los cursos 2009-2010 y 2017-2018 según el sexo, se aprecia un incremento progresivo de las tasas brutas de la población que consiguió el título de Bachiller hasta el curso 2015-2016 en 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

La **tabla D2.11** muestra las cifras del alumnado que terminó, en el curso 2017-2018, alguna de las diferentes Enseñanzas Profesionales de Grado Medio conducentes a la obtención

Figura D2.24
Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2009-2010 a 2017-2018



Índice de variación (curso 2009-2010=100)

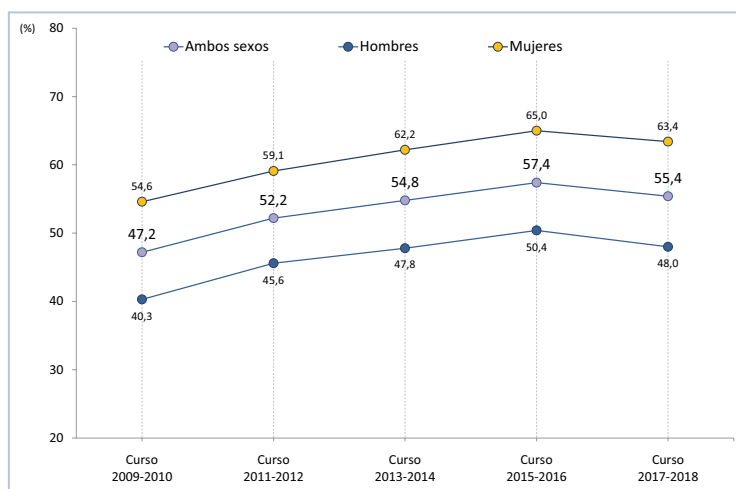
	Curso 2011-2012	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018
Bachillerato en régimen ordinario	103,1	106,8	112,5	116,3
Bachillerato a distancia	104,5	130,8	144,2	125,0
Total	103,2	107,3	113,3	116,5

< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d224.xlsx> >

Nota: No incluye a los titulados 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.

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.

Tabla D2.11
Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Medio en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2017-2018

	Centros públicos			Centros privados			Todos los centros		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
A. Enseñanzas de Régimen General									
Ciclos Formativos de Formación Profesional presencial ¹	35.705	29.955	65.660	14.935	14.419	29.354	50.640	44.374	95.014
Ciclos Formativos de Formación Profesional a distancia ¹	1.027	1.833	2.860	707	944	1.651	1.734	2.777	4.511
B. Enseñanzas de Régimen Especial									
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	322	330	652	39	29	68	361	359	720
Enseñanzas Deportivas	1.078	175	1.253	1.943	264	2.207	3.021	439	3.460
Total (A+B)	38.132	32.293	70.425	17.624	15.656	33.280	55.756	47.949	103.705

Nota: No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

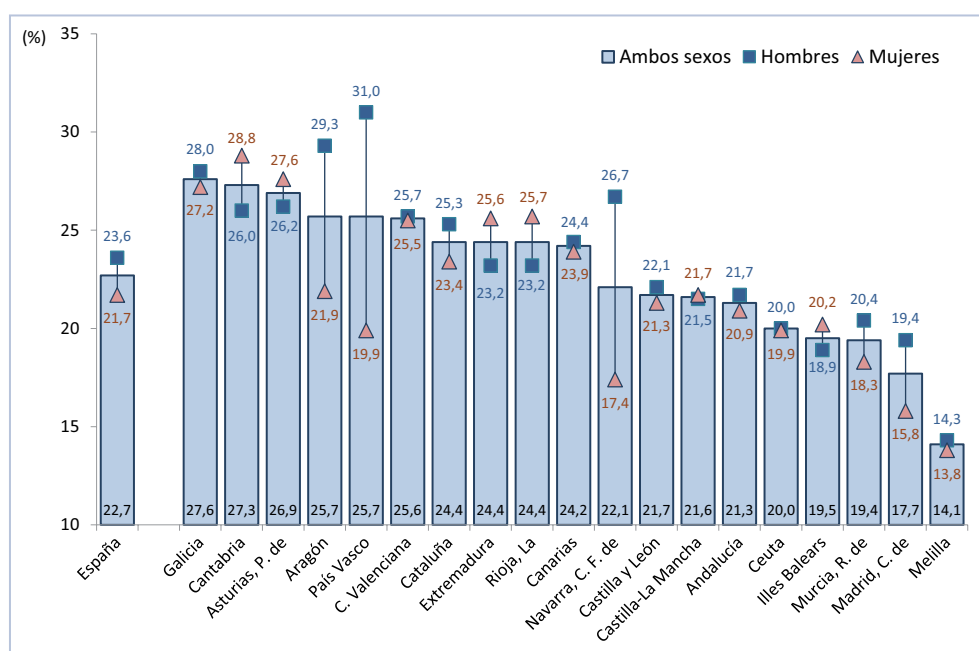
del título de Técnico, siendo de régimen general los Ciclos Formativos de Formación Profesional, incluyendo tanto el régimen presencial como el de «a distancia»; y de régimen especial los Ciclos Formativos de Grado Medio de Artes Plásticas y Diseño, y Ciclos Formativos de Grado Medio de Enseñanzas Deportivas. El número total de estudiantes que finalizaron estos estudios 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 ellas 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 D2.26
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

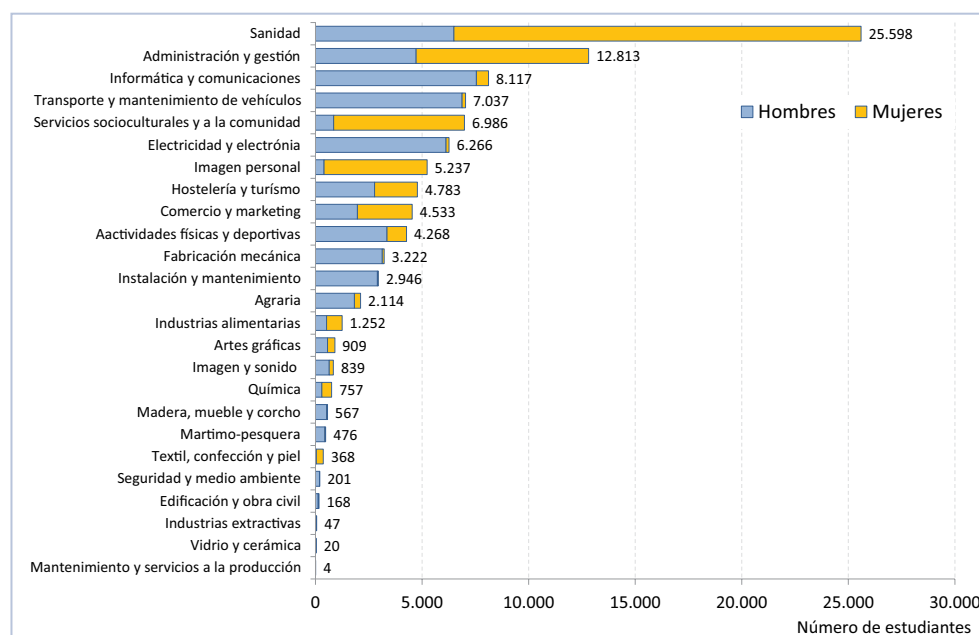


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d226.xlsx> >

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.

Figura D2.27
Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Medio en España, por familias profesionales y sexo. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d227.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

La titulación de Técnico en Enseñanzas de Formación Profesional por familias profesionales

En relación con los estudiantes que terminaron los Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional por familias profesionales, se observa que Sanidad, Administración y gestión e Informática y comunicaciones fueron las familias en las que más estudiantes titularon (25.598, 12.813 y 8.117 titulados respectivamente). De las 47.151 mujeres que titularon en el curso 2017-2018, el 40,5 % (19.106) lo hicieron en un ciclo de la familia profesional de Sanidad, el 17,2 % (8.095) en uno de Administración y gestión, el 13,0 % (6.136) en la familia de Servicios socioculturales y a la Comunidad y el 10,3 % (4.838) en la familia de Imagen Personal, resultando estas las familias profesionales con mayor presencia de mujeres que obtuvieron el título de Técnico. Las familias con mayor porcentaje de hombres titulados fueron Informática y comunicaciones con un 14,4 % (familia profesional en la que titularon el 1,2 % de las mujeres), Transporte y mantenimiento de vehículos con un 13,1 % y Sanidad con el 12,4 % de hombres (ver **figura D2.27**).

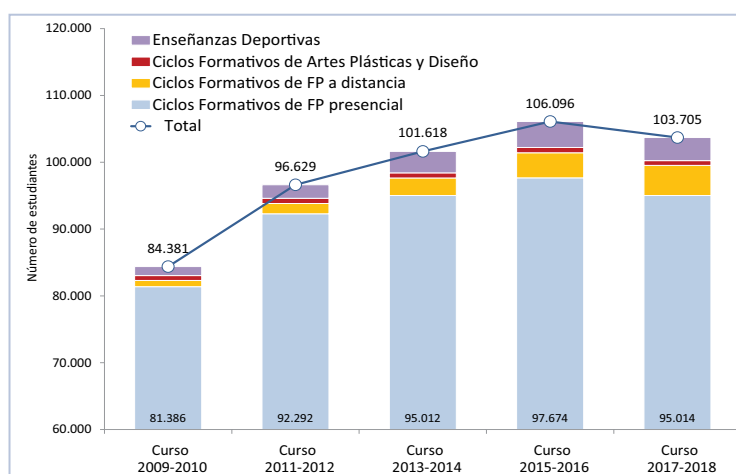
Respecto a las Enseñanzas de Régimen Especial, las familias de ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño en las que hubo más titulados fueron: Comunicación gráfica y audiovisual (417 titulados), Artes aplicadas a la escultura (71) y Artes aplicadas al libro (63). La familia en la que más alumnas obtuvieron el título fue la misma en la que más alumnos titularon: Comunicación gráfica y audiovisual (29,4 % de los titulados y el 28,5 % de las tituladas). Respecto a las Enseñanzas Deportivas, las familias de Fútbol y fútbol sala, Deportes de montaña y escalada y Deportes de invierno fueron las que acumularon más titulados, siendo en la primera donde obtuvieron el título más hombres y en Deportes de invierno, más mujeres.

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.

La **figura D2.29** refleja la evolución, considerando la variable sexo, de la tasa bruta de población que finalizó las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico, entre los cursos 2009-2010 y 2017-2018. En el periodo analizado se aprecia una línea creciente en las tasas brutas

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



Índice de variación (curso 2009-2010=100)

	Curso 2011-2012	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018
Ciclos Formativos de FP presencial	113,4	116,7	120,0	116,7
Ciclos Formativos de FP a distancia	167,0	286,4	406,6	490,3
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	107,8	105,1	110,0	99,0
Enseñanzas Deportivas	149,6	237,9	287,9	256,7
Total	114,5	120,4	125,7	122,9

< <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.

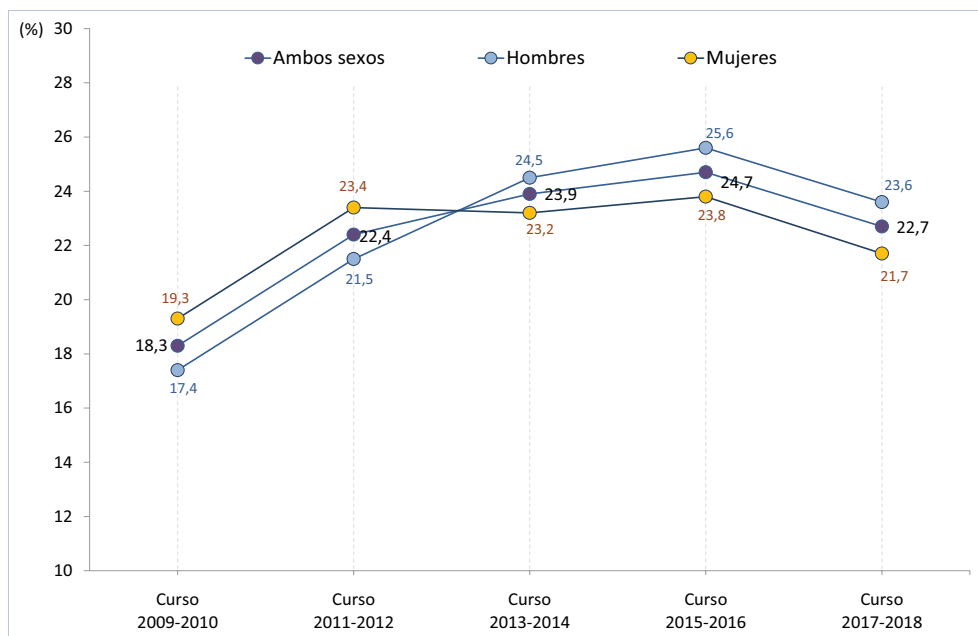
de la población que consigue el título de Técnico, pasando de un 18,3 % en el curso 2009-2010 a un 22,7 % en el 2017-2018, lo que supuso un incremento del 4,4 %. La tasa de las mujeres fue superior a la de los hombres hasta el curso 2013-2014, en el que se experimentó un cambio en la tendencia pasando a ser la tasa de los hombres superior a la de las mujeres; en ambos periodos las diferencias entre ambas tasas de hombres y mujeres no superan los 3 puntos porcentuales.

Cuando se compara la **figura D2.29** con su homóloga referida al Bachillerato (**figura D2.25**), se advierte el desequilibrio que presenta aún el sistema educativo español entre la opción general y la opción profesional de la enseñanza secundaria postobligatoria.

Si se suma a la tasa bruta de población que obtuvo la titulación de Bachillerato en España en 2017-2018 (55,4 %), la tasa de la población que finaliza las enseñanzas profesionales correspondientes a título de Técnico, (22,7 %), se obtuvo un porcentaje total del 78,1 %. Esta cifra reciente de titulados dicho año en enseñanzas CINE 3, es probable que tenga una incidencia positiva en la evolución de las cifras de abandono temprano en los próximos años.

Figura D2.29

Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico en España, según el sexo. Cursos 2009-2010 a 2017-2018



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d229.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.

D2.7. La titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesional

La finalización de los Ciclos Formativos de Grado Superior

La **tabla D2.12** 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

Tabla D2.12
Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Superior en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2017-2018

	Centros públicos			Centros privados			Todos los centros		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
A. Enseñanzas de Régimen General									
Ciclos Formativos de Formación Profesional presencial ¹	41.659	39.934	81.593	18.620	17.814	36.434	60.279	57.748	118.027
Ciclos Formativos de Formación Profesional a distancia ¹	1.147	2.455	3.602	1.221	2.291	3.512	2.368	4.746	7.114
B. Enseñanzas de Régimen Especial									
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	1.190	2.115	3.305	91	154	245	1.281	2.269	3.550
Enseñanzas Deportivas	119	16	135	354	18	372	473	34	507
Total (A+B)	44.115	44.520	88.635	20.286	20.277	40.563	64.401	64.797	129.198

Nota: No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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.

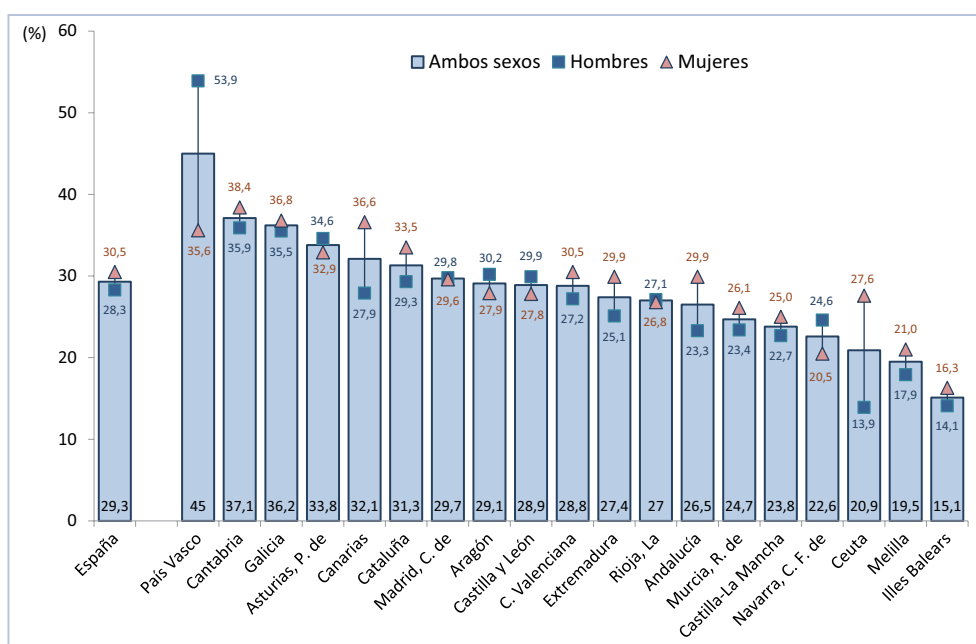
En la **figura D2.30** aparecen ordenadas las Comunidades y Ciudades Autónomas con arreglo a las tasas brutas de la población que en 2018 obtuvieron el título de Técnico Superior, (relación porcentual entre el total de los alumnos que, independientemente de su edad, finalizaron los Ciclos Formativos 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 %. 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 titulación de Técnico Superior en Enseñanzas de Formación Profesionales por familias profesionales

En relación con los estudiantes que terminaron los Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional por familias profesionales, se observa que las familias en las que más estudiantes titularon en el curso 2017-2018 (**figura D2.31**) fueron las de Servicios socioculturales y a la comunidad (20.441 titulados), Sanidad (18.786) y Administración y gestión (17.489). De las 62.494 mujeres que titularon en estos estudios el 28,7 % (17.925) lo hicieron en un ciclo de la familia profesional de Servicios socioculturales y a la comunidad, el 22,7 % (14.177) en uno de Sanidad y el 18,0 % (11.266) en uno de la familia de Administración y gestión, resultando estas

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

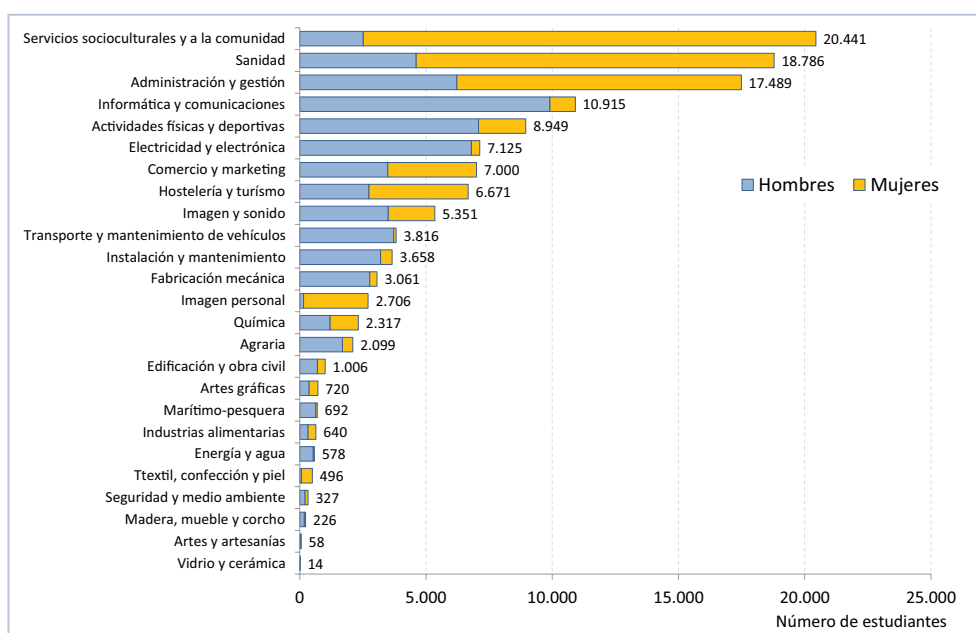


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d230.xlsx> >

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.

Figura D2.31
Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Superior en España, por familias profesionales y sexo. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d231.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

las familias profesionales con mayor presencia de mujeres que obtuvieron el título de técnico. Las familias con mayor porcentaje de hombres titulados fueron Informática y comunicaciones con un 15,8 % (familia profesional en la que titularon el 1,6 % de las mujeres), Actividades físicas y deportivas con un 11,3 % y Electricidad y electrónica con el 10,8 %.

Respecto a las Enseñanzas de Régimen Especial, las familias de ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño en las que hubo más titulados fueron: Comunicación gráfica y audiovisual (1.437 titulados), Diseño de interiores (477), Diseño gráfico (430) y Artes aplicadas de la escultura (420). La familia en la que más alumnas obtuvieron el título fue la misma en la que más alumnos titularon: Comunicación gráfica y audiovisual (45,4 % de los titulados y el 37,7 de las tituladas). Respecto a las Enseñanzas Deportivas, la familia de Fútbol y fútbol sala fue la que acumuló más titulados.

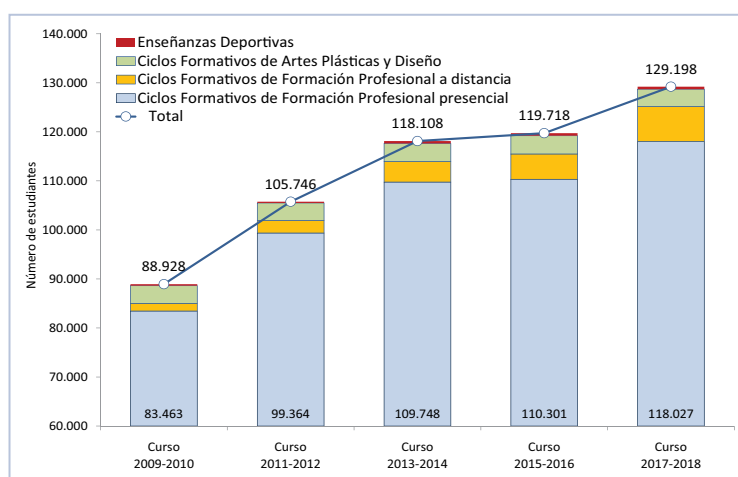
La evolución de los resultados

La evolución del número de estudiantes que finalizaron las enseñanzas profesionales conducentes a la obtención de título de Técnico Superior entre los cursos 2009-2010 y 2017-2018 se muestra en la **figura D2.32**. En el conjunto de los nueve cursos analizados el incremento ha sido de 40.270 alumnos (45,3 %), siendo los valores más destacables el incremento del 358,1 % en los titulados a distancia y del 61,5 % en los titulados en Enseñanzas Deportivas al finalizar 2018.

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 D2.32
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



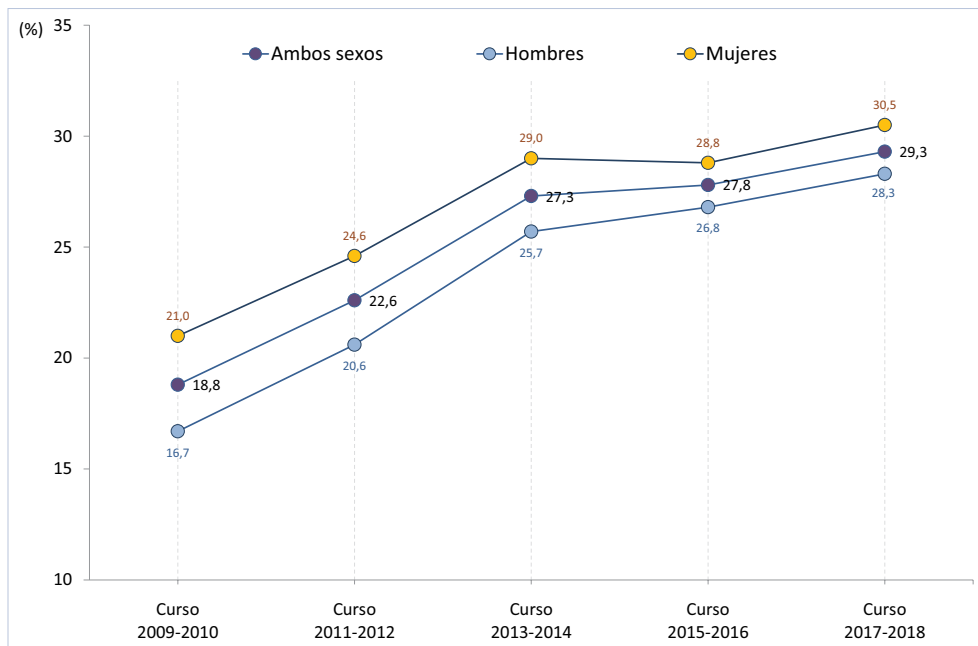
Índice de variación (curso 2009-2010=100)

	Curso 2011-2012	Curso 2013-2014	Curso 2015-2016	Curso 2017-2018
Ciclos Formativos de FP presencial	119,1	131,5	132,2	141,4
Ciclos Formativos de FP a distancia	164,0	268,0	333,4	458,1
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño	99,3	103,4	103,7	98,7
Enseñanzas Deportivas	83,1	152,2	162,1	161,5
Total	118,9	132,8	134,6	145,3

< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d232.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 D2.33
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

La **tabla D2.13** muestra los datos de los estudiantes que finalizaron Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza, según el sexo y la titularidad del centro en que realizaron estos estudios.

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– .

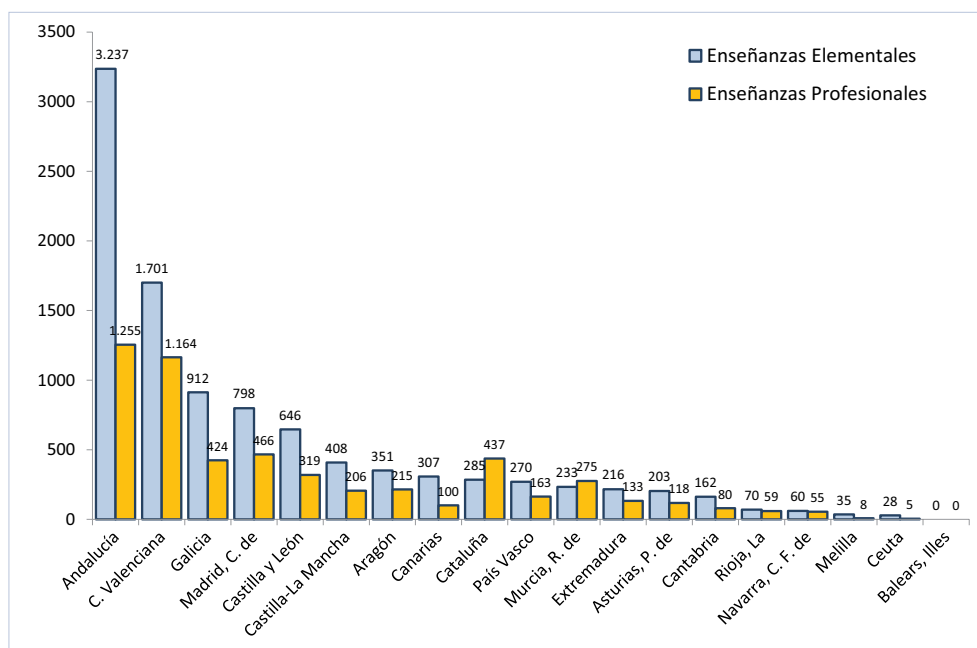
Las Comunidades Autónomas que tuvieron más estudiantes en este tipo de enseñanzas fueron Andalucía, con 3.237 estudiantes en Enseñanzas Artísticas Elementales y 1.255 en Profesionales, y la Comunitat Valenciana con 1.701 en Elementales y 1.164 en Enseñanzas Artísticas Profesionales (ver figura **D2.34**).

Tabla D2.13
Estudiantes que finalizan las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2017-2018

	Centros públicos			Centros privados			Todos los centros		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
A. Enseñanzas Elementales									
Música	3.155	4.209	7.364	394	593	987	3.549	4.802	8.351
Danza	25	572	597	11	192	203	36	764	800
Total A	3.180	4.781	7.961	405	785	1.190	3.585	5.566	9.151
B. Enseñanzas Profesionales									
Música	2.012	2.440	4.452	230	0	230	2.242	2.440	4.682
Danza	52	330	382	5	73	78	57	403	460
Total B	2.064	2.770	4.834	235	73	308	2.299	2.843	5.142

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.34
Alumnado que finaliza las Enseñanzas Elementales y Profesionales por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d234.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.

Al igual que en las Enseñanzas Elementales y Profesionales, los estudios de Enseñanzas Artísticas Superiores se realizaban principalmente en centros públicos (el 76,4 %). En la **tabla D2.14** y la **figura D2.35** se muestra la distribución del alumnado que finalizó en el curso 2017-2018 los estudios superiores de Enseñanzas Artísticas, equivalentes a todos los efectos a estudios de educación universitaria.

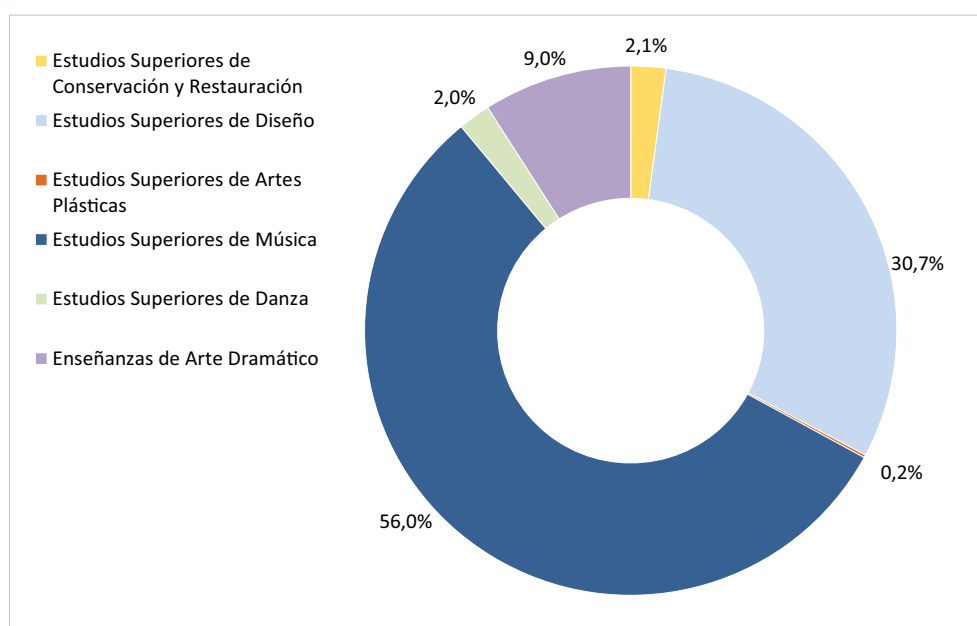
Tabla D2.14
Alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2017-2018

	Centros públicos			Centros privados			Todos los centros		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Estudios Superiores de Conservación y Restauración	25	113	138	0	0	0	25	113	138
Estudios Superiores de Diseño	360	734	1.094	85	287	372	445	1.021	1.466
Estudios Superiores de Artes Plásticas	2	7	9	0	0	0	2	7	9
Estudios Superiores de Música	658	492	1.150	245	176	421	903	668	1.571
Estudios Superiores de Danza	23	78	101	4	10	14	27	88	115
Enseñanzas de Arte Dramático	106	151	257	11	32	43	117	183	300
Total	1.174	1.575	2.749	345	505	850	1.519	2.080	3.599

Nota: No se dispone de los datos de la desagregación de centros privados por «centros privados concertados» y «centros privados no concertados».

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura D2.35
Distribución porcentual del alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, según la enseñanza. Curso 2017-2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d235.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 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 (ver **figura D2.35**). Además, tal y como se muestra en la **tabla D2.15**, 188 estudiantes finalizaron los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas.

Tabla D2.15
Alumnado que finaliza los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas por titularidad de centro y sexo.
Curso 2017-2018

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
Hombres	47	53	100
Mujeres	46	42	88
Ambos sexos	93	95	188

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 %) (ver **tabla D2.16**).

Tabla D2.16
Alumnado que finaliza los estudios de Nivel Avanzado en los idiomas de inglés, francés, euskera, alemán e italiano en las Escuelas Oficiales de Idiomas, según el sexo. Curso 2017-2018

	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Inglés	9.737	16.166	25.903
Francés	1.024	2.427	3.451
Euskera	745	1.168	1.913
Alemán	454	820	1.274
Italiano	332	825	1.157

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

D2.9. Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)²⁹⁰, estableció la realización de evaluaciones individualizadas al finalizar la etapa de Bachillerato así como en otras etapas del sistema. En esta nueva regulación desaparece la superación de la prueba de acceso a la Universidad como requisito de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y se establece como requisito la posesión de la titulación que da acceso a la Universidad: título de Bachiller o título, diploma o estudios equivalentes, y títulos de Técnico Superior de Formación Profesional, de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño, o de Técnico Deportivo Superior.

La implantación de la regulación introducida en la LOE por parte de la LOMCE, en el aspecto indicado, fue modificada por el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre²⁹¹, que aprobó las medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la LOMCE. Dicho Real Decreto-Ley estableció que, hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación, la evaluación individualizada de Bachillerato se debía realizar exclusivamente por parte del alumnado que deseara acceder a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y sería de características semejantes a la hasta entonces vigente Prueba de Acceso a la Universidad, válida solo a efectos de acceso a la universidad y no para obtener el título de Bachiller. La prueba indicada, la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), versaba exclusivamente sobre las materias generales cursadas del bloque de las asignaturas troncales de segundo curso de Bachillerato y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura. Los alumnos y alum-

290. < <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con> >

291. < <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2016/12/09/5> >

nas que quisieran mejorar su nota de admisión podían examinarse de, al menos, dos materias de opción del bloque de las asignaturas troncales de segundo curso.

Las administraciones educativas, en colaboración con las Universidades, asumen las mismas funciones y responsabilidades que tenían en relación con las anteriores Pruebas de Acceso a la Universidad y debían organizar la realización material de la EBAU señalada. Dicha evaluación tenía validez para el acceso a las distintas titulaciones de las universidades españolas.

Tras la publicación del Real Decreto-Ley 5/2016, de 9 de diciembre, las normas anteriores que no resultaban compatibles con el mismo quedaron afectadas en su aplicación y efectos. Este fue el caso de algunas previsiones del Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y del Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

Las pruebas de EBAU efectuadas en el curso 2018-2019, se regularon por el citado Real Decreto-Ley 5/2016 y por la Orden PCI/12/2019, de 14 de enero (BOE de 15 de enero)²⁹², en la que se determinó con alcance básico las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas.

El presente apartado presenta una visión de conjunto de los datos correspondientes a las distintas modalidades de acceso a la Universidad teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- En este INFORME llamamos «Pruebas genéricas de acceso a la Universidad» a las que realizan los siguientes estudiantes: Titulados/tituladas en bachiller; Estudiantes procedentes de sistemas educativos miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que España haya suscrito Acuerdos internacionales y cumplan los requisitos exigidos en su respectivo país para el acceso a la Universidad; Estudiantes con el Título Superior de Formación Profesional, de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño o de Técnico Deportivo Superior; Alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros, previa solicitud de homologación del título de origen al título español de Bachiller.
- Los estudiantes que se matriculan solo de la fase general o de las dos fases (general y específica), se consideran presentados cuando hayan realizado la fase general. Los estudiantes que solo participan en la fase específica (voluntaria), se consideran presentados cuando se hayan presentado en al menos una de las materias de esta fase.
- Los estudiantes que se matriculan solo de la fase general o de las dos fases (general y específica), se consideran aprobados cuando hayan resultado aptos para acceder a una enseñanza de Grado, es decir cuando su nota de acceso es igual o superior a 5 puntos. Los estudiantes que solo participan en la fase específica (voluntaria), se consideran aprobados cuando hayan obtenido al menos un 5 en alguna de las materias de esta fase.

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.

A las pruebas de acceso para mayores de 25 años se presentaron 14.793 personas y las superó el 56,6 % (8.376 aprobados). A las pruebas de acceso para mayores de 45 años se presentaron 2.509 personas, de las que aprobó el 56,3 % (1.412 aprobados). Finalmente, el número de aprobados de las personas que se presentaron a las pruebas de acceso dirigidas a los profesionales mayores de 40 años que acrediten una determinada experiencia profesional o laboral fue 365, lo que supone el 51,7 % de los 706 profesionales presentados (véase la **tabla D2.17**).

292. < <https://www.boe.es/eli/es/o/2019/01/14/pci12/con> >

Tabla D2.17
Pruebas de Acceso a la Universidad 2019. Estudiantes aprobados y porcentaje de aprobados con respecto a los presentados por procedimiento de acceso, convocatoria y sexo en las Universidades de España

	Aptos			Aptos/Presentados (%)		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
A. Pruebas genéricas						
Convocatoria ordinaria	86.518	119.262	205.780	93,1	92,9	92,9
Convocatoria extraordinaria	13.870	16.970	30.840	77,1	76,4	76,7
Total A	100.388	136.232	236.620	90,5	90,4	90,4
B. Procedimientos por criterios de edad						
Mayores de 25 años	4.626	3.750	8.376	59,3	53,7	56,6
Mayores de 45 años	553	859	1.412	51,3	60,0	56,3
Profesionales mayores de 40 años	196	169	365	51,7	51,7	51,7
Total B	5.375	4.778	10.153	58,0	54,6	56,4
Total (A+B)	105.763	141.010	246.773	88,0	88,5	88,3

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

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 %.

Exclusivamente a la fase general se presentaron 19.554 estudiantes (7,5 %), de los cuales aprobó el 83,0 %. El porcentaje de aprobados respecto a los presentados en la convocatoria ordinaria fue del 88,1 %, y el de la convocatoria extraordinaria del 70,7 %.

En ese curso, 38.586 estudiantes se examinaron exclusivamente de alguna materia de la fase específica (estudiantes que desean mejorar la calificación obtenida en convocatorias anteriores o la calificación obtenida en los módulos de los Ciclos Formativos de Grado Superior). El 79,5 % de estos estudiantes superó la prueba en alguna de las materias a las que se había presentado. En este caso, el porcentaje de aprobados en la convocatoria de junio (79,2 %) fue muy similar al obtenido en la convocatoria extraordinaria (80,3 %).

En la **tabla D2.18** se muestra la distribución del alumnado aprobado, en el conjunto de las Universidades de España en las pruebas genéricas de acceso a la Universidad de 2019, según el tipo de matrícula (fases general y específica, solo fase general o solo fase específica), la convocatoria (ordinaria o extraordinaria) y el sexo. Se puede apreciar que el 57,6 % de aprobados en las pruebas genéricas fueron mujeres.

En las pruebas generales de acceso a la Universidad 2019, la diferencia entre el porcentaje de aprobados de los hombres (90,5 %) y el de las mujeres (90,4 %) fue de 0,1 puntos porcentuales. Las diferencias por sexo más destacables se dieron a favor de los hombres en la fase general y específica, tanto en la convocatoria ordinaria (95,7 % frente a 95,3 %), como en la extraordinaria (77,8 % frente a 75,6 %). Sin embargo en las fases general y específicas por separado, las mujeres presentan ligeros porcentajes más altos de aprobados, tanto en las convocatorias ordinarias como extraordinarias (véase la **tabla D2.18**).

En la **tabla D2.19** se muestra el porcentaje de estudiantes (de Bachillerato y Formación Profesional) aprobados en las pruebas generales de acceso a la Universidad, según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia. En la totalidad de España, aprobó un 90,8 % de los estudiantes presentados de todos los centros. En el caso del alumnado procedente de centros públicos, el 90,5 % de los 167.956

Tabla D2.18
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2019. Estudiantes aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y el sexo, en España

	Aptos			Aptos/Presentados (%)		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
A. Fase general y específica						
Convocatoria ordinaria	72.146	99.123	171.269	95,7	95,3	95,5
Convocatoria extraordinaria	8809	9.656	18.465	77,8	75,6	76,6
Total A	80.955	108.779	189.734	93,4	93,1	93,3
B. Fase general						
Convocatoria ordinaria	5.513	6.631	12.144	87,5	88,7	88,1
Convocatoria extraordinaria	2.067	2.018	4.085	70,6	70,8	70,7
Total B	7.580	8.649	16.229	82,2	83,7	83,0
C. Fase específica						
Convocatoria ordinaria	8.859	13.508	22.367	78,3	79,7	79,2
Convocatoria extraordinaria	2.994	5.296	8.290	79,9	80,5	80,3
Total C	11.853	18.804	30.657	78,7	79,9	79,5
Total (A+B+C)	100.388	136.232	236.620	90,5	90,4	90,4

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

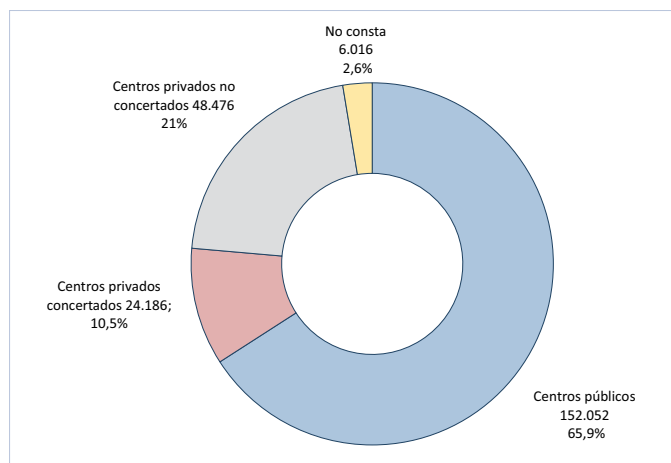
Tabla D2.19
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2019. Estudiantes presentados y porcentaje de estudiantes aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia, en España

	Centros públicos		Centros privados concertados		Centros privados no concertados		No consta		Todos los centros	
	Presentados	Aptos/ Presentados (%)	Presentados	Aptos/ Presentados (%)	Presentados	Aptos/ Presentados (%)	Presentados	Aptos/ Presentados (%)	Presentados	Aptos/ Presentados (%)
A. Fase general y específica										
Convocatoria ordinaria	118.657	95,1	17.882	96,8	38.211	96,8	3.523	90,8	178.273	95,5
Convocatoria extraordinaria	17.623	76,4	2.020	79,5	3.540	77,0	761	72,7	23.944	76,6
Total A	136280	92,6	19902	95,0	41751	95,1	4284	87,6	202.217	93,3
B. Fase general										
Convocatoria ordinaria	8.673	87,2	2.201	94,0	2.469	88,7	343	74,3	13.686	88,2
Convocatoria extraordinaria	3.562	71,0	629	76,0	1.263	69,3	273	59,0	5.727	70,6
Total B	12235	82,5	2830	90,0	3732	82,1	616	67,5	19.413	83,0
C. Fase específica										
Convocatoria ordinaria	13.784	80,7	2.418	79,7	5.155	75,8	1.612	80,1	22.969	79,4
Convocatoria extraordinaria	5.657	81,2	937	85,8	2.331	77,6	665	83,5	9.590	80,9
Total C	19.441	80,8	3.355	81,4	7.486	76,3	2277	81,1	32.559	79,9
Total (A+B+C)	167.956	90,5	26.087	92,7	52.969	91,5	7177	83,8	254.189	90,8

Nota: Solo incluye los titulados en Bachiller y Formación Profesional.

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

Figura D2.36
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2019.
Distribución porcentual de estudiantes aprobados según la naturaleza del centro de procedencia, en España



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d236.xlsx> >

Nota: Solo incluye los titulados en Bachiller y Formación Profesional.

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

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 (ver **figura D2.37**).

Al tener en cuenta el centro de procedencia, en la **figura D2.38**, que muestra las cifras absolutas de estudiantes (de Bachillerato y Formación Profesional) aprobados para cada una de las Comunidades Autónomas según el centro de origen, se observa que en todas las Comunidades Autónomas el mayor número de aprobados procedía de centros públicos. Asimismo, al considerar el porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados se observa que en 11 Comunidades Autónomas el valor fue superior en la enseñanza privada (ya sea concertada o no concertada) con valores comprendidos entre el 70,1 % y el 97,1 % de aprobados. Los alumnos de centros públicos obtuvieron un porcentaje de aprobado superior al de los procedentes de centros privados en 5 Comunidades Autónomas: País Vasco (96,3 %), Castilla y León (93,8 %), Castilla-La Mancha (91,5 %), Región de Murcia (90,3 %) y Galicia (86,6 %), (ver **figura D2.39**).

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.

estudiantes presentados superó la prueba. Respecto a los estudiantes de centros privados aprobó un 91,5 % del alumnado que se presentó de centros privados sin enseñanzas concertadas y un 92,7 % del procedente de centros privados con enseñanzas concertadas. Finalmente, el 83,8 % del alumnado cuyo centro de origen se desconoce superó las pruebas genéricas de acceso

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**).

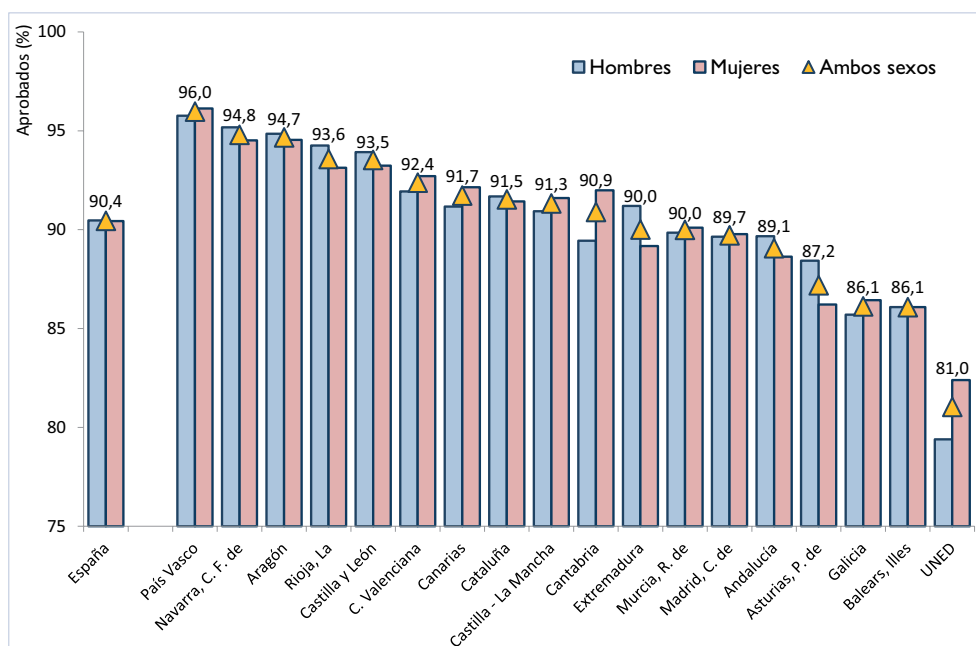
Resultados por Comunidades Autónomas²⁹³, 294

En el año 2019 las Comunidades Autónomas que presentaron el porcentaje más alto de alumnas y

293. Las Ciudades Autónomas dependen de la Universidad de Granada.

294. 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.

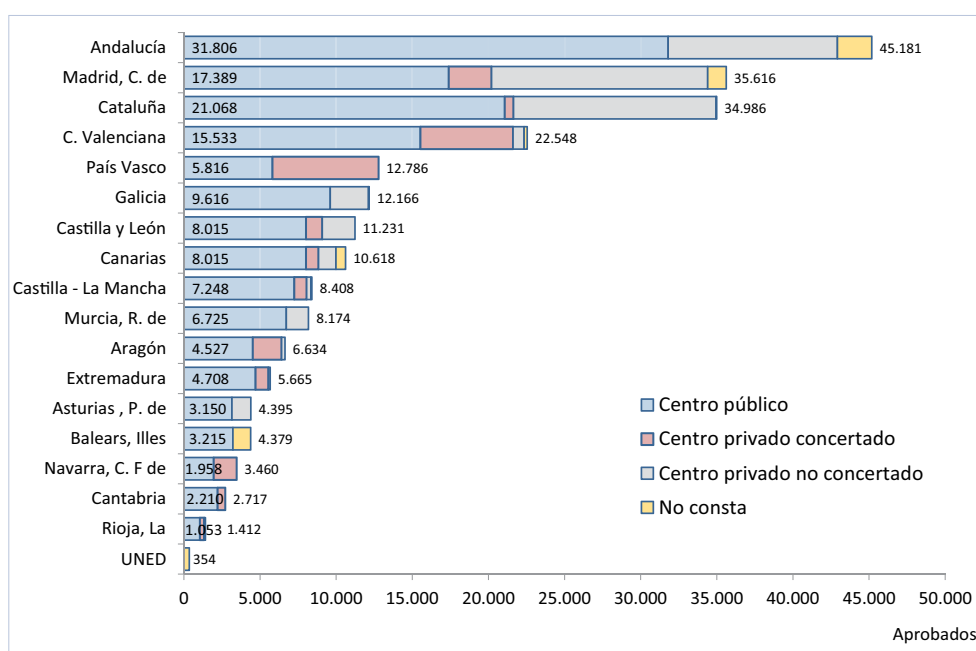
Figura D2.37
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2019. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, por Comunidades Autónomas



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d237.xlsx> >

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

Figura D2.38
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2019. Estudiantes aprobados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas



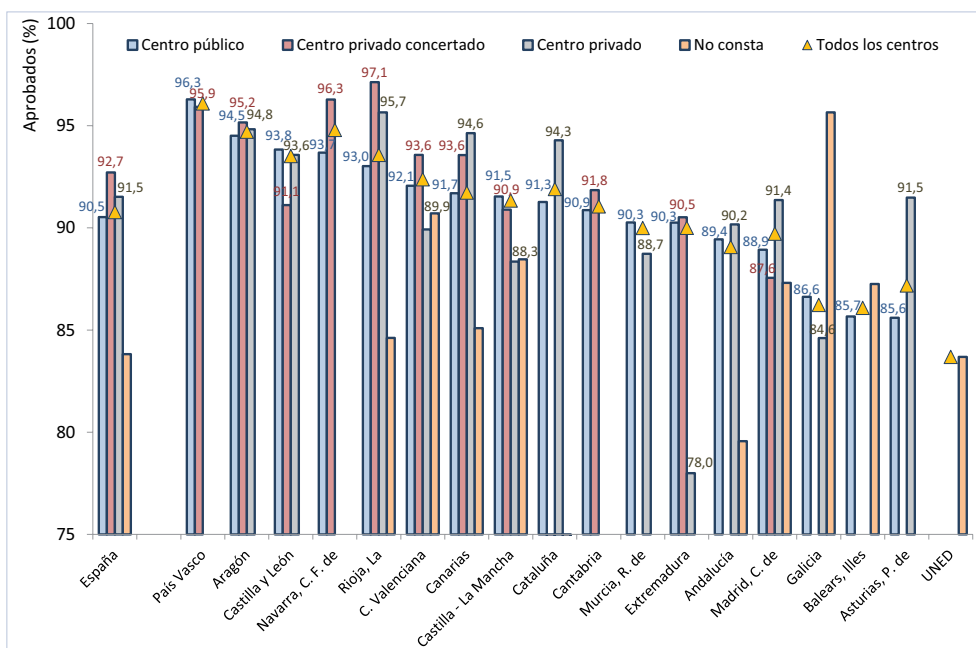
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d238.xlsx> >

Nota: Solo incluye los titulados en Bachiller y Formación Profesional.

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

A
B
C
D
E
F

Figura D2.39
Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2019. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas

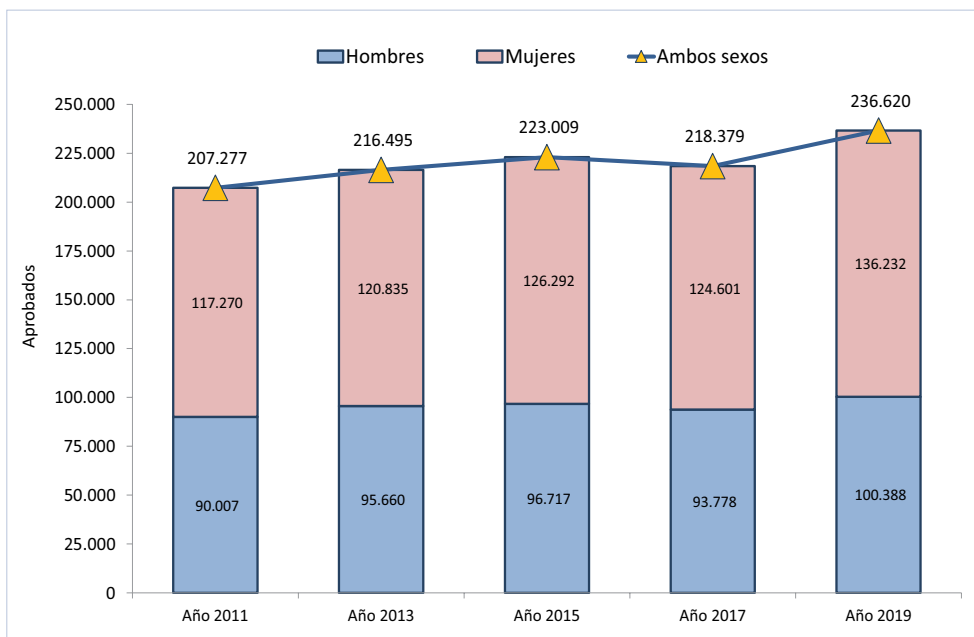


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d239.xlsx> >

Nota: Solo incluye los titulados en Bachiller y Formación Profesional.

Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

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> >

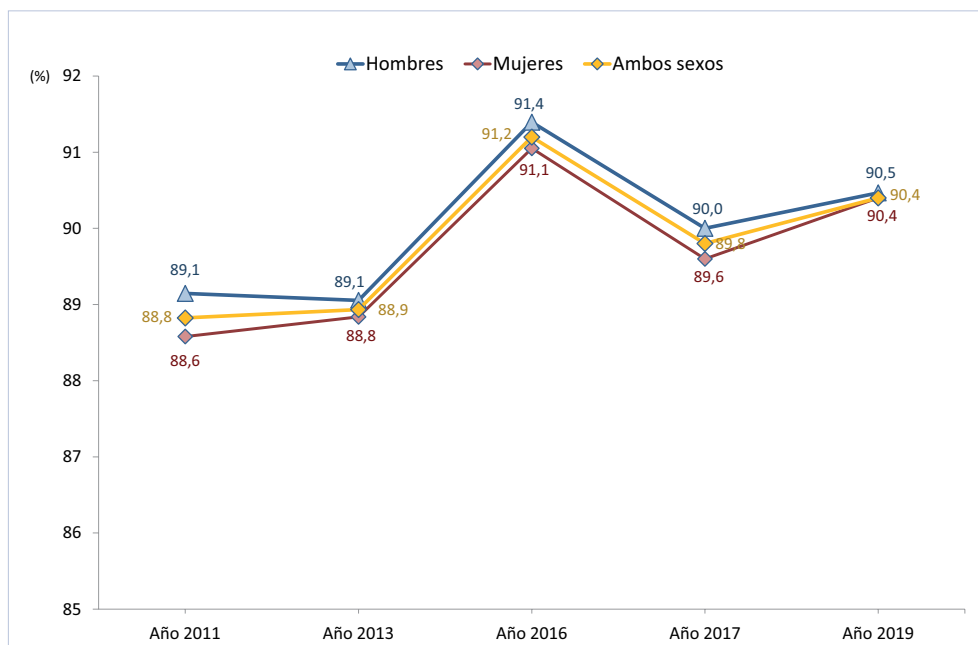
Fuente: Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Ministerio de Universidades.

En la **figura D2.41** se representa la evolución del porcentaje de aprobados con respecto al número de estudiantes presentados²⁹⁵ 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.

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 Europea²⁹⁶ (artículo 140, apartado 1).

295. 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.

296. < <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a140> >

Respecto a los organismos responsables de la evaluación, determina que la misma corresponde al Instituto Nacional de Evaluación Educativa y, en el ámbito de sus competencias, a los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que estas determinen. Además estipula que los equipos directivos y el profesorado colaboren con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros (artículo 142).

En colaboración con las Administraciones educativas autonómicas, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa²⁹⁷:

- 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 artículo 145, la LOE establece que, 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.

Con el fin de mejorar el funcionamiento de los centros educativos, la LOE especifica que las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, pueden elaborar planes para la valoración de la función directiva (artículo 146).

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 sobre los aspectos más destacados del informe que sobre el sistema educativo elabora el Consejo Escolar del Estado. Los resultados de las evaluaciones que realizan las Administraciones educativas son puestos en conocimiento de la comunidad educativa mediante indicadores comunes para todos los centros docentes españoles, sin identificación de datos de carácter personal y previa consideración de los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto (artículo 147).

En aplicación del Real Decreto-Ley 5/2016, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la LOMCE, las evaluaciones que se realizaron al alumnado en el curso 2016-2017 dejaron de tener los efectos que establecían los artículos 20.3, 21, 29 y 36 bis de la LOE, en la redacción implantada por la LOMCE. Estas evaluaciones se aplicaron en:

- 3.º y 6.º cursos de Educación Primaria.
- 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- 2.º curso de Bachillerato.

Las características generales de las pruebas de evaluación final de Educación Primaria quedaron establecidas en el Real Decreto 1058/2015 (BOE del 28 de noviembre de 2015) y el Real Decreto 310/2016 (BOE del 30 de julio de 2016) aprobó la regulación de las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Esta normativa se vio modificada por el Real Decreto-Ley 5/2016, antes citado, según el cual las pruebas serán muestrales y pierden su carácter y efectos académicos.

En el curso 2018-2019 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.

297. < <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/portada.html> >

La evaluación de 3.^{er} curso de Educación Primaria es individualizada tal y como se recoge en el artículo 20.3 de la LOE, y su objetivo es detectar dificultades de aprendizaje en las dos competencias básicas, lingüística y matemática, para adoptar, en caso necesario, las medidas más adecuadas.

La evaluación no solo se debe aplicar al alumnado, sino que también se debe extender a los centros y a la función directiva, mediante los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o de autoevaluación que dispongan los propios centros, tomando en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de los alumnos y sus familias, el entorno del propio centro y los recursos de los que se disponen.

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional le corresponde publicar periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones efectuadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en colaboración, como se señaló más arriba, con las Administraciones educativas. También debe dar a conocer la información relacionada con el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

Actuaciones relacionadas con las evaluaciones nacionales

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) coordinó durante el curso 2018-2019 la elaboración de materiales y recursos para las evaluaciones, que se pusieron a disposición de la comunidad educativa con el fin de consolidar la cultura de la evaluación, su sentido y finalidad.

Asimismo, coordinó la elaboración de las pruebas correspondientes a las competencias objeto de evaluación en los tres cursos conforme a los marcos teóricos anteriormente mencionados.

Las pruebas están formadas por unidades de evaluación que plantean situaciones-problema o estímulos a los que se asocian varias preguntas o ítems. El tipo de preguntas incluidas es: de elección múltiple, con cuatro alternativas; preguntas semiconstruidas, con varias respuestas dicotómicas o que requieren seleccionar una opción de un listado o desplegable; construidas, que exigen alcanzar un resultado único aunque pueda expresarse de distintas formas y describirse distintas alternativas para alcanzarlo; y preguntas abiertas, que exigen construcción por parte del alumno y que no tienen una sola respuesta correcta inequívoca, por ejemplo, empleadas en la evaluación de la expresión escrita. En todos los casos, las pruebas se contextualizan en entornos personales, escolares, sociales y científicos y humanísticos próximos al alumnado. La respuesta a las preguntas requiere activar procesos cognitivos en los que el alumnado debe comprender, analizar, extraer información, sintetizar, diseñar, justificar, obtener conclusiones o reflexionar.

La evaluación individualizada de 3.^{er} curso de Educación Primaria se realizó mediante un cuadernillo único de cada una de las competencias evaluadas para todo el alumnado. Este modelo permite situar a cada alumno dentro de la escala de rendimiento descrita de manera individualizada. Además de la prueba estandarizada, se elaboraron dos modelos de pruebas adaptadas de cada competencia, uno para el alumnado que presentara un desfase curricular de dos cursos académicos y otro para aquellos cuyo desfase fuera de tres cursos o más.

En cuanto a las evaluaciones de 6.^o de Educación Primaria y 4.^o de la Educación Secundaria Obligatoria, el modelo de pruebas planteadas incluyó un número suficiente de ítems con el objetivo de determinar y describir de manera fiable los niveles de rendimiento. Asimismo, se elaboró un cuadernillo de cada una de las competencias evaluadas. El modelo de diseño de unidades es análogo al que se utiliza habitualmente en las evaluaciones internacionales (PIRLS; TIMSS; PISA; etc.). Su objetivo no es evaluar individualmente a cada alumno, sino al conjunto del alumnado, esto es, la realización de un diagnóstico del sistema.

Los cuestionarios de contexto que se realizan junto con las pruebas dan sentido a la evaluación y permiten reflejar los resultados debidamente contextualizados. La información del contexto se obtuvo mediante la aplicación de diferentes cuestionarios dirigidos a las familias del alumnado, en 3.^o Educación Primaria; a las familias del alumnado y a los equipos directivos en 6.^o de Educación Primaria (regulados en la Resolución de 30 de marzo de 2016 cuyo Anexo I se modificó por la Resolución de 4 de diciembre de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades), y al alumnado de 4.^o curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Las pruebas configuradas, junto con las correspondientes guías de codificación y demás material asociado a la evaluación, se pusieron a disposición de las Comunidades Autónomas que quisieran aplicarlas en los territorios de su competencia. En este sentido, se ofreció la posibilidad de utilizar el material en su conjunto o solo de alguna competencia, y se permitió que cada Comunidad realizase las adaptaciones necesarias si lo estimaba oportuno.

Las Comunidades Autónomas de Cantabria, Castilla-La Mancha y La Rioja aplicaron el modelo de prueba de evaluación propuesto por el INEE en 3.º de Educación Primaria. Aragón, Cantabria, Castilla La-Mancha, Castilla y León, Extremadura, Illes Balears y La Rioja aplicaron el modelo propuesto por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en 6.º de Educación Primaria. Mientras que en 4.º curso de ESO utilizaron este material Illes Balears, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura y La Rioja.

Puesto que en 6.º de Educación Primaria y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria la evaluación es muestral, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa proporcionó asesoramiento técnico a las Comunidades Autónomas que así lo solicitaron para la selección representativa de la muestra y para la elaboración de informes de resultados.

Una vez finalizada la evaluación, se publicó como recurso educativo en abierto un conjunto de ítems de cada una de las pruebas organizados en unidades de evaluación. Este material se encuentra accesible para toda la comunidad educativa en la página web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa²⁹⁸. Las pruebas de Educación Primaria están disponibles para su aplicación en papel, en formato digital en línea y en formato descargable.

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 es la decimoquinta desde la primera versión del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que se publicó en el año 2000. La necesidad de actualización continua de todo el sistema de indicadores y de su presentación sintética ha llevado a modificaciones a lo largo de este tiempo, incorporando nuevos indicadores, suprimiendo otros o tratando de mejorar los inicialmente elaborados. En esta ocasión, la edición 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 (ver **tabla D3.1**).

Para los indicadores de «Financiación educativa» el año de referencia es 2017; para los de «Escolarización y entorno educativo» y para los de «Resultados educativos» el curso 2016-2017, presentándose, al igual que se hizo en la edición anterior, el mismo curso académico para ambas dimensiones. La publicación a mediados de año ha permitido presentar los datos de los indicadores derivados de la Encuesta de Población Activa (EPA) para el año 2018. El curso de referencia de los indicadores recogidos en la edición de 2019 es 2016-2017, puesto que es el último curso del que se dispone de datos consolidados en la fecha del cierre de la publicación (julio de 2019). La principal novedad de esta edición fue la incorporación de un indicador al apartado de «Escolarización y entorno educativo» sobre el profesorado basado en el Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje TALIS 2018, el cual recoge las respuestas que docentes y directores de todos los países participantes dan a cuestiones sobre la formación docente que han recibido, sus creencias y prácticas docentes, la evaluación de su trabajo, el *feedback* y el reconocimiento que reciben, el liderazgo escolar y la gestión, la satisfacción y el clima escolar.

298. < <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales.html> >

Tabla D3.1
Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Años 2018 y 2019

Escolarización y entorno educativo	2018	2019
Escolarización y población	E1	E1
Escolarización y población escolarizable en las edades de 0 a 29 años	E1.1	E1.1
Escolarización según la titularidad del centro	E1.2	E1.2
Esperanza de vida escolar desde los cinco años	E1.3	E1.3
Tasas de escolarización en las edades teóricas de los niveles no obligatorios (CINE 0, 3, 4 y 5)	E2	E2
Educación Infantil	E2.1	E2.1
Educación Secundaria postobligatoria	E2.2	E2.2
Educación Superior	E2.3	E2.3
Alumnado extranjero	E3	E3
Alumnos por grupo y por profesor	E4	E4
Alumnos por grupo educativo	E4.1	E4.1
Alumnos por profesor	E4.2	E4.2
La Formación Profesional	E5	E5
Tasas brutas de acceso y titulación en Formación Profesional	E5.1	E5.1
Alumnado de Formación Profesional por familia profesional y sexo	E5.2	E5.2
Aprendizaje de lenguas extranjeras	E6	E6
Lengua extranjera como materia	E6.1	E6.1
Utilización de una lengua extranjera como lengua de enseñanza	E6.2	E6.2
Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	E8	E7
Profesorado: Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS)	–	E8
Participación en el aprendizaje permanente	E7	E8
Financiación educativa	2018	2019
Gasto total en educación	F1	F1
Gasto total en educación en relación con el PIB	F1.1	F1.1
Gasto público total en educación	F1.2	F1.2
Gasto público destinado a conciertos	F1.2	F1.2
Gasto en educación por alumno	F2	F2
Resultados educativos	2018	2019
Idoneidad en la edad del alumnado	R3	R3
Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria	R3.1	R3.1
Alumnado repetidor	R3.2	R3.2
Abandono temprano de la educación y la formación	R4	R4
Tasas de graduación	R5	R5
Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria	R5.1	R5.1
Tasa bruta de graduación en estudios secundarios segunda etapa	R5.2	R5.2
Porcentaje de titulados en estudios superiores entre la población joven	R5.3	R5.3
Nivel de formación de la población adulta	R6	R4
Tasa de actividad y desempleo según nivel de formación	R7	R5
Tasa de actividad según nivel de formación	R7.1	R5.1
Tasa de desempleo según nivel de formación	R7.2	R5.2
Ingresos laborales según el nivel de formación	R8	R8

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

También destacan como novedades las referencias que se hacen en nuevos indicadores respecto a su relación con los indicadores globales fijados para el seguimiento del Objetivo número 4 de Desarrollo Sostenible (ODS4) recogido en la Agenda 2030 de Naciones Unidas, en el que se fija la meta de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos.

La información y los datos necesarios para la elaboración de los indicadores proceden de las estadísticas educativas y han sido calculados por la Subdirección General de Estadística y Estudios, a partir de las estadísticas educativas estatales que se producen en el marco de la Comisión de Estadística de la Conferencia de Educación y de la Secretaría General de Universidades, junto con otras fuentes procedentes del Instituto Nacional de Estadística y de la estadística internacional (Eurostat y OCDE). El indicador basado en los resultados del *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje TALIS 2018* ha sido elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), utilizando las bases de datos internacionales de dichos estudios

Como se hizo en años anteriores, el INFORME 2019 fue elaborado conjuntamente por el INEE y la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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 INEE²⁹⁹.

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 vinculación de los indicadores y sus respuestas con las diferentes preguntas que se formulan explícitamente, y que dan título a los correspondientes epígrafes. Otro aspecto llamativo 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. Los datos presentados se estructuran en cuatro apartados:

- Resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje.
- Recursos financieros y humanos invertidos en educación.
- Acceso a la educación, participación y progreso.
- El entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional elaboró, 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.

El Informe español se divide en tres capítulos. El primero lleva por título «La expansión de la educación y los resultados educativos» y analiza el nivel de formación de la población adulta, la escolarización, el acceso y titulación en las etapas no obligatorias y la movilidad internacional de los estudiantes en Educación Terciaria. En el segundo, denominado «Educación, mercado laboral y financiación educativa», se estudia la educación y el empleo, haciendo especial referencia a la transición de los jóvenes de la educación al trabajo, los resultados sociales de la educación, y el gasto público y privado en educación. El tercero se titula «El entorno de los

299. < <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html> >

centros educativos y el aprendizaje» y en él se examinan las horas de clase del alumnado, el número medio de alumnos por profesor, el número medio de alumnos por clase, las horas de enseñanza y los salarios del profesorado y directores, la edad y el sexo del profesorado y, finalmente, un análisis de los criterios de acceso a la Educación Terciaria.

Bajo la denominación *Education Indicators in Focus*, desde el año 2012 la OCDE publica unos boletines que profundizan en los indicadores educativos más destacados de *Education at a Glance*, y que son de particular interés para responsables políticos y profesionales. Los 72 boletines publicados están disponibles en inglés y algunos en español en la web del INEE y los originales en la web de la OCDE³⁰⁰.

D3.3. Evaluaciones

Estudios de la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 36 países que comparten la misión de promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas. Ofrece un foro donde los gobiernos puedan trabajar conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes.

España participa en cuatro estudios del ámbito de la educación y la formación promovidos por la OCDE: *Programme for International Student Assessment (PISA)*; *PISA for schools* (participan centros individuales a título particular, no estatal); *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. Todos los países participantes, tanto los pertenecientes a la OCDE como los asociados, se coordinan para establecer unos estándares técnicos precisos y consensuados que sirvan para la comparación internacional. De esta manera, se intenta orientar las políticas educativas hacia la mejora de los puntos débiles observados y la difusión de las buenas estrategias y prácticas. España ha participado, desde su primera edición en 2000, en todos los ciclos trienales: 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018.

Los objetivos específicos de PISA son:

- Orientar las políticas educativas, al enlazar los resultados de los alumnos en las pruebas cognitivas con su contexto socioeconómico y cultural, además de considerar sus actitudes y disposiciones, y al establecer rasgos comunes y diferentes en los sistemas educativos, los centros escolares y los alumnos.
- Profundizar en el concepto de competencia, referida a la capacidad del alumno para aplicar el conocimiento adquirido dentro y fuera de su entorno escolar, en las tres áreas clave objeto de evaluación del estudio.
- Relacionar los resultados de los alumnos con sus capacidades para el autoaprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo su motivación e interés, su autopercepción y sus estrategias de aprendizaje.
- Elaborar tendencias longitudinales para mostrar la evolución de los sistemas educativos en un plano comparativo internacional.

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.

300. < <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/educacion-indicators-in-focus.html> >

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».

PISA para Centros Educativos

PISA for Schools es una herramienta de evaluación de los alumnos destinada a que los centros educativos y agrupaciones de centros la utilicen para apoyar la investigación, la evaluación comparativa y sus esfuerzos de mejora. Proporciona información descriptiva y análisis sobre las habilidades y la aplicación práctica de los conocimientos de los alumnos de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias, comparables a las actuales escalas de PISA cuando se aplica en condiciones apropiadas.

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 rellenan 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 parte de la experiencia de profesores y líderes educativos que describen su situación profesional con detalle a partir de sus experiencias y sentimientos sobre sus centros educativos y condiciones de trabajo. No se trata de una evaluación, sino de una encuesta. Las respuestas de profesores y directores se analizan para desarrollar políticas educativas que promuevan la carrera docente y la calidad de la enseñanza. El análisis transnacional de estos datos permite a los países identificar a otros con retos similares y aprender del enfoque de sus políticas.

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).

TIMSS evalúa los rendimientos en matemáticas y ciencias en una sola prueba con una parte claramente diferenciada por cada área. Los marcos teóricos para la evaluación de matemáticas y ciencias comparten estructura y diseño similar. Así ocurre tanto con los dominios en cada área, como en el diseño y características de cada parte de la prueba. En matemáticas, su marco teórico recoge como dominios de contenido para evaluar los números, las formas y mediciones geométricas y la representación de datos. En ciencias se distinguen las ciencias de la vida, las ciencias físicas y las ciencias de la Tierra.

El estudio se completa con cuestionarios de contexto y la Enciclopedia que refleja la aplicación de currículum nacional de matemáticas y ciencias, en los ámbitos establecidos en TIMSS. Por medio de ambos instrumentos, TIMSS recopila datos sobre cómo los sistemas educativos de todo el mundo ofrecen y promueven el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias. TIMSS transita en estos momentos hacia la utilización de formatos digitales.

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 hacer 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.

PIRLS se centra en la lectura como medio para alcanzar los dos propósitos presentes en la mayor parte de los textos que leen los alumnos dentro y fuera del colegio:

- Tener una experiencia literaria.
- Adquirir y usar la información.

Dentro de cada propósito de lectura se integran cuatro procesos diferentes de comprensión:

- Localización y obtención de información explícita.
- Extracción de conclusiones directas.
- Interpretación e integración de las ideas y la información.
- Análisis y evaluación del contenido y de los elementos textuales.

Además, como em TIMMS, se pasan diferentes cuestionarios para obtener información a los siguientes niveles:

- Familiar (*Home Questionnaire*).
- Escolar (*School Questionnaire*).
- Del alumnado (*Student Questionnaire*).
- Del aula (*Teacher Questionnaire*).
- Nacional y autonómico (*Curriculum Questionnaire*).

También se desarrolla la Enciclopedia con aspectos de la aplicación curricular de la lectura a nivel nacional y/o regional.

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.

Entre los objetivos que promueve están:

- Estudiar las formas en que los jóvenes están preparados para su vida como ciudadanos.
- Abordar los desafíos pendientes y los nuevos retos en la educación cívica y ciudadana.
- Generar indicadores comparables a nivel internacional de los conocimientos, actitudes y compromisos cívicos de los estudiantes.
- Hacer un seguimiento de las tendencias del conocimiento cívico a través del tiempo (para los países y regiones que vuelvan a participar).
- Tomar decisiones que estén avaladas por estudios sobre política y práctica educativa.
- Estudiar la contribución de la educación al desarrollo sostenible.

Como sucede con los estudios de TIMSS y PIRLS hay cuestionarios de contexto.

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.

D3.4. PISA 2018

Como se ha señalado anteriormente, 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.

El estudio PISA comienza por la elaboración de un marco teórico para cada competencia. En este marco se define en qué consiste «ser competente» y cuáles son los «procesos cognitivos» y las «dimensiones» de cada competencia. El estudio sigue con la preparación de las pruebas cognitivas y su posterior realización. Los marcos teóricos son revisados y publicados por PISA periódicamente, así como las características técnicas de las pruebas y los análisis de los resultados, a los que se remite al lector interesado.

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:

- g. Los promedios estadísticos de las puntuaciones elaboradas de acuerdo con dichas respuestas del alumnado que corresponden a cada país o región (evaluación normativa).
- h. 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 previamente 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).

A fin de facilitar la comprensión de estos resultados, se ofrece a continuación una interpretación tanto de los promedios estadísticos atribuidos a cada país o Comunidad Autónoma³⁰¹, así como de los niveles de rendimiento en los que se sitúan dichos resultados, que van acompañados de una descripción de lo que conocen y saben hacer los alumnos que se encuentran en cada nivel. Es muy importante resaltar que una correcta interpretación de estos resultados no puede ser provechosa si se consideran solo los promedios estadísticos, cuya principal utilidad es estimar la situación relativa de unos y otros países en función de sus resultados, y sus márgenes estadísticos de error. 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 alumnos, primero, y luego del resto de relaciones entre resultados y los factores estudiados que pueden condicionarlos y explicarlos.

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.

301. Se ha optado por una selección de países similar a la que se viene realizando en el INFORME del Consejo Escolar del Estado, utilizados como referencia de los resultados españoles globales y los de las Comunidades Autónomas que han participado en los sucesivos estudios.

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, como se ha señalado, 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).

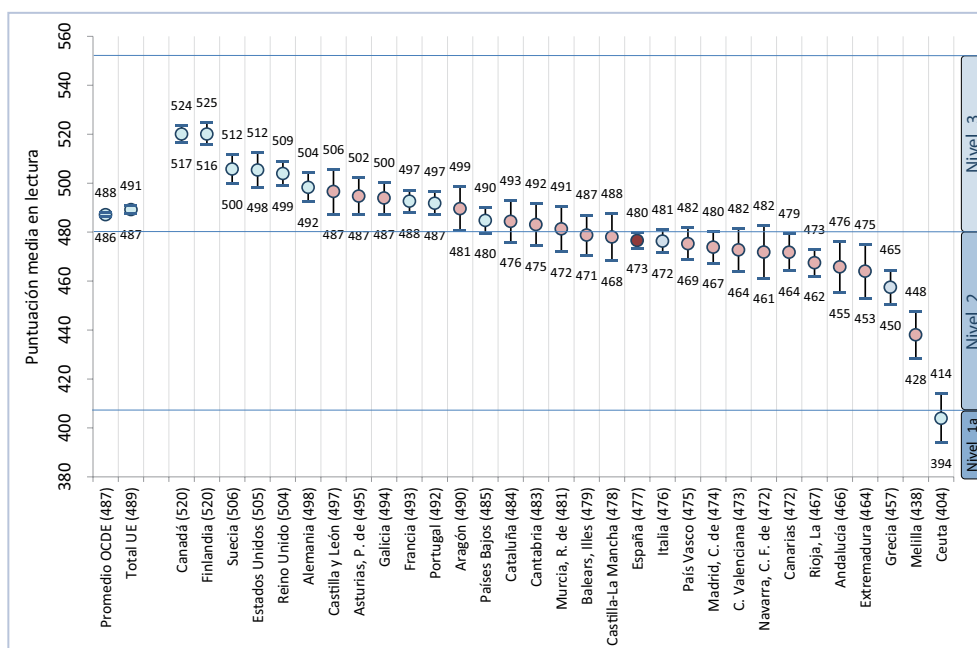
Por otro lado, los rangos de puntuaciones de los diferentes niveles se sitúan, en las tres competencias principales, entre los 75 y los 80 puntos. PISA describe «lo que saben hacer» los alumnos cuyas puntuaciones se encuentran en cada uno de estos niveles, pero no se puede ofrecer una descripción cualitativa 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

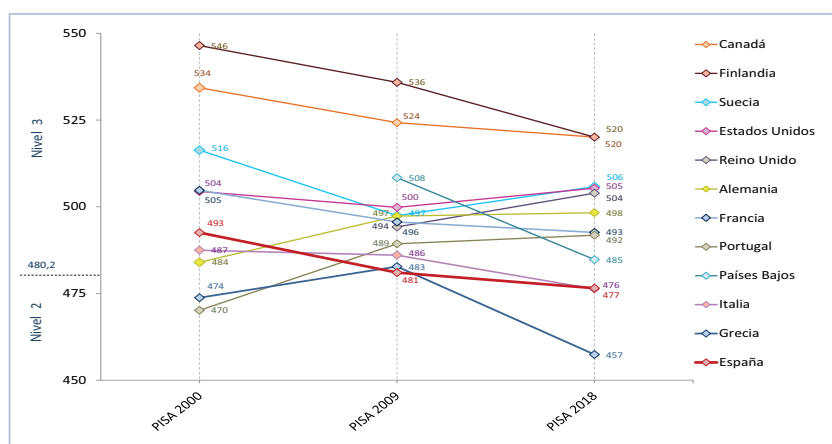
PISA 2018. Puntuaciones medias en lectura de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d301.xlsx> >

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

Figura D3.2
Evolución de las puntuaciones medias en lectura de una selección de países.
PISA 2000 a PISA 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d302.xlsx> >

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

ñoles, 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**.

Si se comparan los resultados de los países considerados de lectura en PISA 2018 y PISA 2009 (**tabla D3.2**), se aprecia que Reino Unido, Suecia y Estados Unidos obtuvieron resultados superiores en 2018; En Portugal, Alemania, Francia, Canadá y España las diferencias fueron muy escasas y no significativas. Finalmente, en Italia (-10 puntos), Finlandia (-16 puntos) y Países Bajos (-24 puntos) los resultados fueron significativamente inferiores en PISA 2018 respecto con PISA 2009. Este comportamiento de los resultados de los países señalados no permite deducir que las diferencias entre las pruebas de lectura de los dos años puedan explicar mayores o menores puntuaciones. Hay que tener en cuenta que en 2009 también la lectura fue competencia fundamental, de modo que esta comparación permite la mejor aproximación a la evolución de estos resultados. Se observa, eso sí, que las disminuciones de Finlandia y de Países Bajos superaron netamente los márgenes de error de las puntuaciones, de modo que posiblemente las diferencias observadas deban poder explicarse por factores internos de ambos países, como se ha señalado para las Comunidades Autónomas españolas. No obstante, debe recordarse lo señalado con respecto a los puntos que corresponden al nivel 3 de rendimiento y que las puntuaciones en lectura de todos los países considerados se encuentran en dicho nivel 3.

Si se comparan los datos de lectura de PISA 2018 y los de PISA 2015 se observa, primero, un ligero aumento de los resultados en Reino Unido, Suecia y Estados Unidos, como ya se ha señalado para la comparación con 2009. Pero se constata, en segundo lugar, una disminución generalizada en el resto los países considerados y en Comunidades Autónomas, aunque de intensidad muy diferente según algunos casos. Los descensos de los promedios de la OCDE (-6 puntos) y de la Unión Europea (-5) son moderados, similares a lo que ocurre en la mayoría de los países considerados, salvo países Bajos (-18) y España (-19). En Asturias, Murcia e Illes Balears el descenso ha sido muy moderado, igual o inferior al internacional. En otras Comunidades el descenso ha oscilado entre 11 y 19 puntos, los valores de Alemania, Países Bajos y España. En Castilla la Mancha, La Rioja, Castilla y León y la Comunitat Valenciana el descenso ha sido ligeramente superior a la media española. Pero en dos Comunidades, Navarra y Madrid el descenso es superior a los 40 puntos (ver **tabla D3.3**).

Por otra parte, si se consideran todos los países de la selección, excepto Grecia, la diferencia de las puntuaciones medias entre Italia (476) y Canadá (520) se queda en 44 puntos en PISA 2018, poco más de la mitad de un nivel de rendimiento. Esta diferencia llegó a alcanzar los 76 puntos en PISA 2000 (ver **figura D3.2**).

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 espa-

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.

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

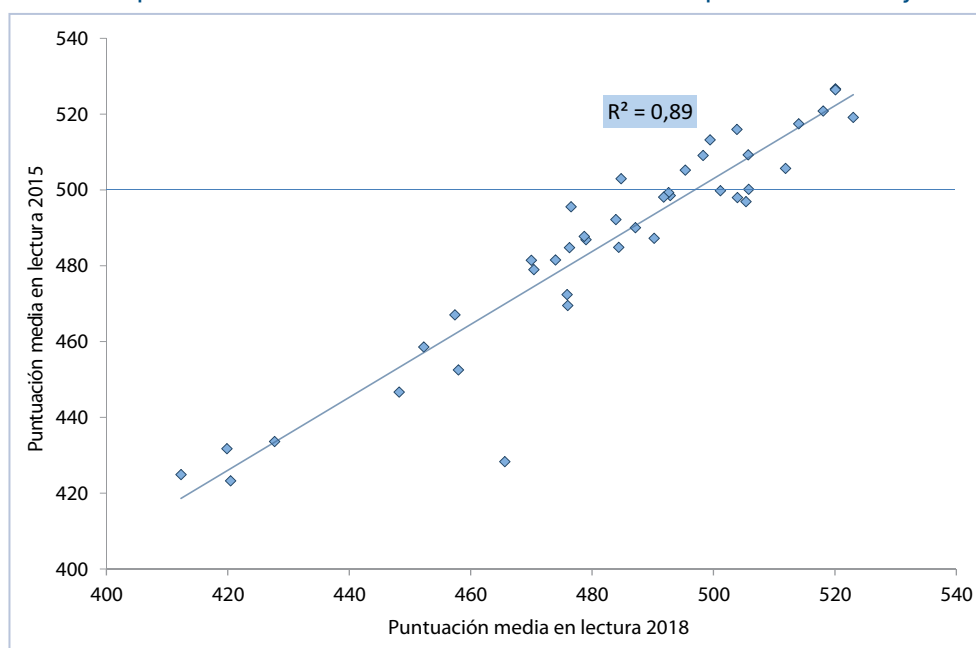
1. Promedio de todos los países miembros de la OCDE y Colombia, excluido España.

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.

¿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, como se ha señalado.

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.

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 con los datos de 2009 hace poco plausible una explicación basada en posibles peculiaridades en uno y otros ejercicios.

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 y el trabajo realizado en esta ocasión y en la competencia de lectura, explicación que quizá también pueda ser similar al comportamiento en ciencias, como se verá más adelante.

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 4.º curso de ESO en España: tercera evaluación, evaluación final, prueba extraordinaria de 4.º, adelanto de la prueba de recuperación de septiembre... y PISA. 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.

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 valorado en PISA. Es imposible valorar cómo se ha desarrollado el currículo en los diferentes centros y por

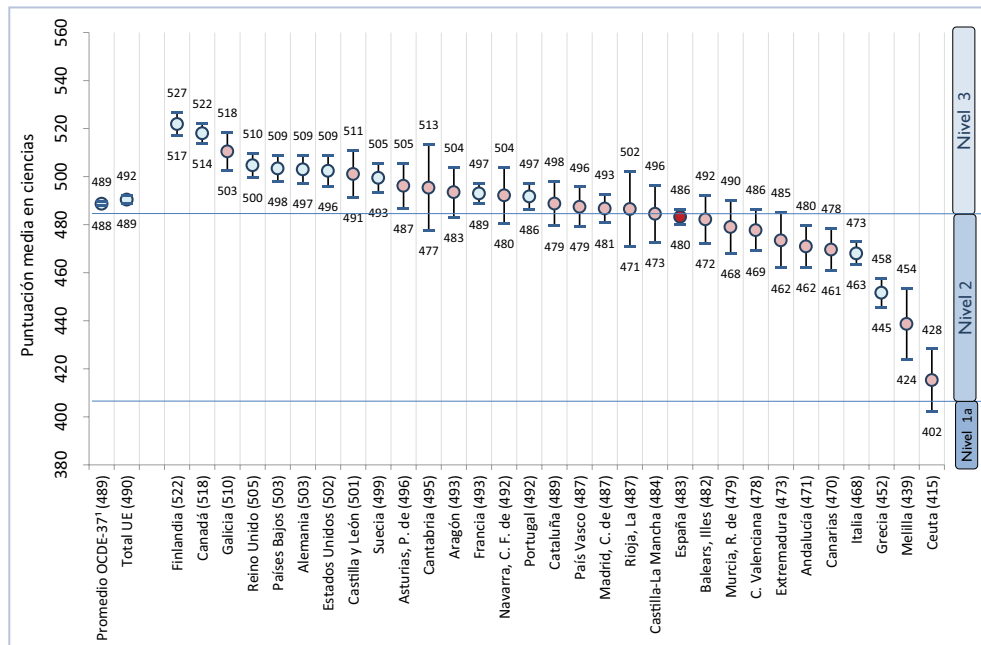
la totalidad de profesores y estudiantes; pero es indudable que una lógica preocupación por preparar bien a los alumnos y alumnas según los estándares de las pruebas de final de 4.º de la ESO puede haber afectado negativamente el dominio de las competencias por parte del alumnado.

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.

Si se considera la evolución de los resultados (**tabla D3.4**), se observa una disminución generalizada de

Figura D3.4
PISA 2018. Puntuaciones medias en ciencias 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/i20d304.xlsx> >

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

los promedios de todos los países tratados, salvo Suecia. Ahora bien, la disminución es, en general, inferior a 10 puntos, cifra que se sitúa en Francia, Grecia, Reino Unido y Países Bajos por debajo de la mitad del valor del intervalo de confianza. En Alemania, Finlandia, Portugal, España, Canadá e Italia se supera esa proporción, por lo que en estos casos no se puede afirmar que la diferencia no sea estadísticamente significativa.

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
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

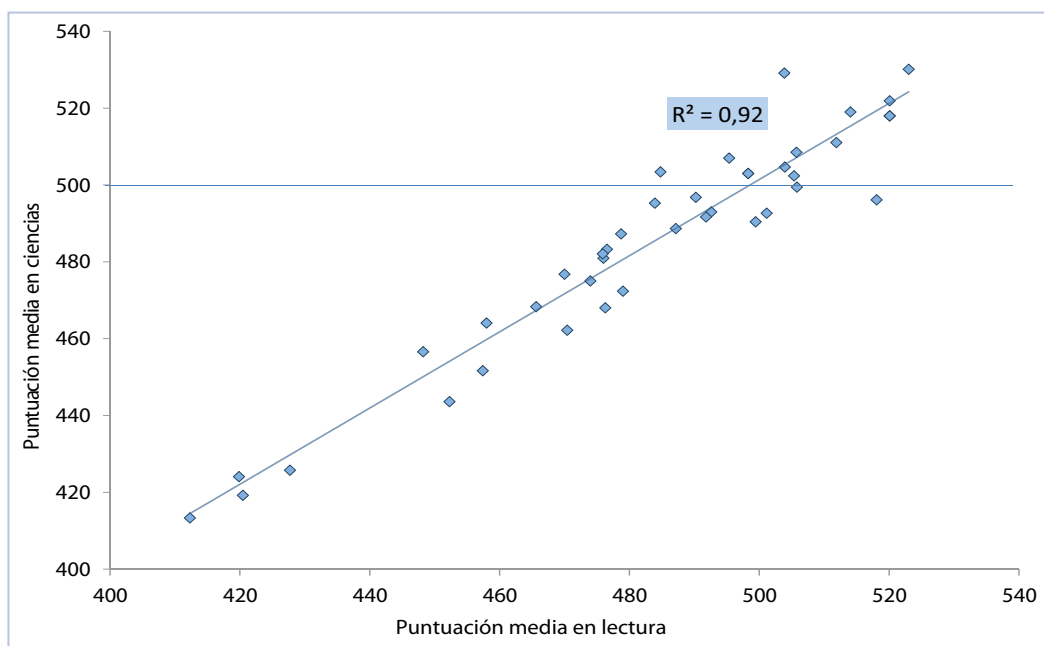
1. Promedio de todos los países miembros de la OCDE y Colombia.

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 considerablemente elevado al alcanzar el valor 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.

Figura D3.5
Relación de las puntuaciones medias en lectura y ciencias de una selección de países. PISA 2018



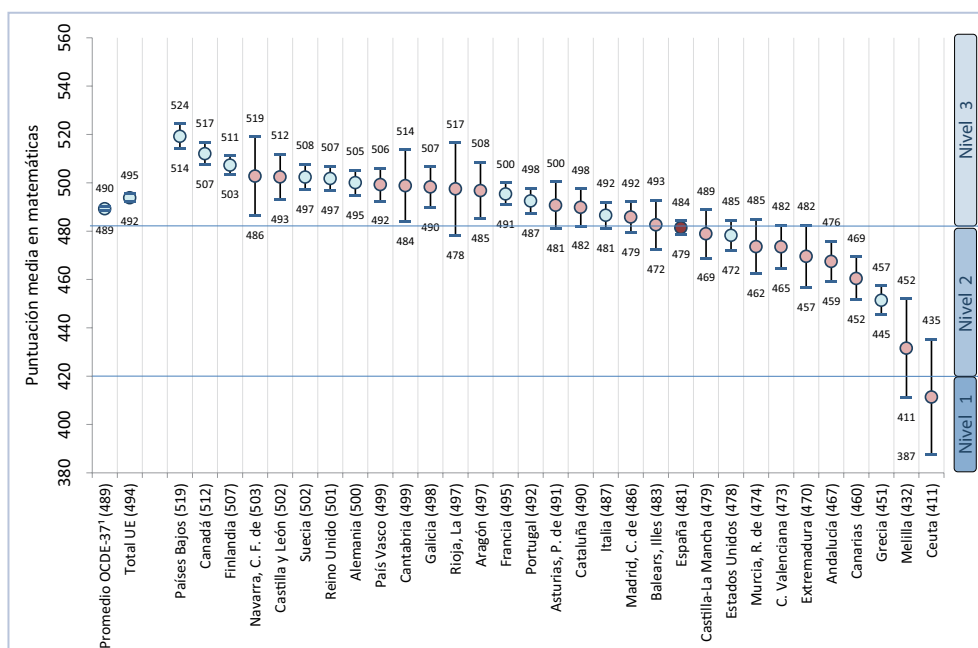
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d305.xlsx> >

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

Promedios de matemáticas

En la **figura D3.6** se recogen los promedios de los resultados de matemáticas de PISA 2018. Al igual que en ciencias, todos los países y Comunidades Autónomas considerados, 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

Figura D3.6
PISA 2018. Puntuaciones medias en matemáticas de una selección de países y de las Comunidades y Ciudades Autónomas, con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional

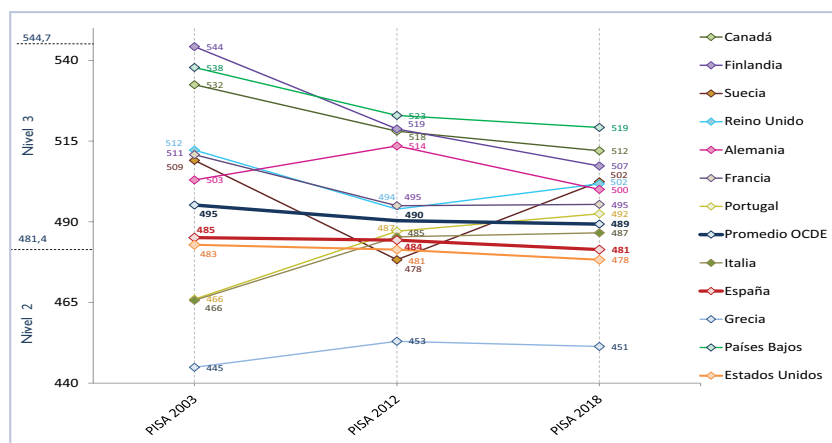


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d306.xlsx> >

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

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 Países Bajos, por un lado, o con Italia, España y Grecia, por otro; ni con ocho de las otras Comunidades Autónomas con mejores resultados. Por tanto, no existen diferencias significativas con Castilla y León.

Figura D3.7
Evolución de las puntuaciones medias en matemáticas de una selección de países. PISA 2003 a PISA 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d307.xlsx> >

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

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).

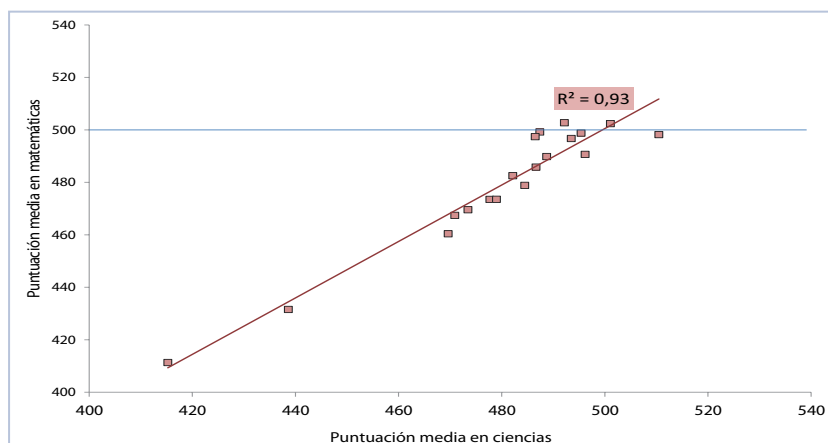
Si se considera la comparación de los resultados de países y Comunidades Autónomas entre PISA 2012 y PISA 2018, se observa que cuatro países mejoraron sus resultados, especialmente Suecia, mientras que en España, Países Bajos y Canadá disminuyeron moderadamente. Las reducciones entre ambas ediciones 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 una parte no desdeñable de diferencias entre las Comunidades españolas y entre estas y los países considerados que 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.

En la evolución de los resultados (figura D3.7) no hay un comportamiento generalizado. Las diferencias de puntuaciones entre PISA 2003 y PISA 2018 disminuyen en los países de mayor rendimiento (Finlandia, Países Bajos y Canadá), aumentan en Portugal e Italia, y el resto permanece con diferencias escasas con respecto a PISA 2003; 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, la cifra más alta de entre los calculados. Y la regresión entre los países OCDE da un R^2 de 0,85.

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> >

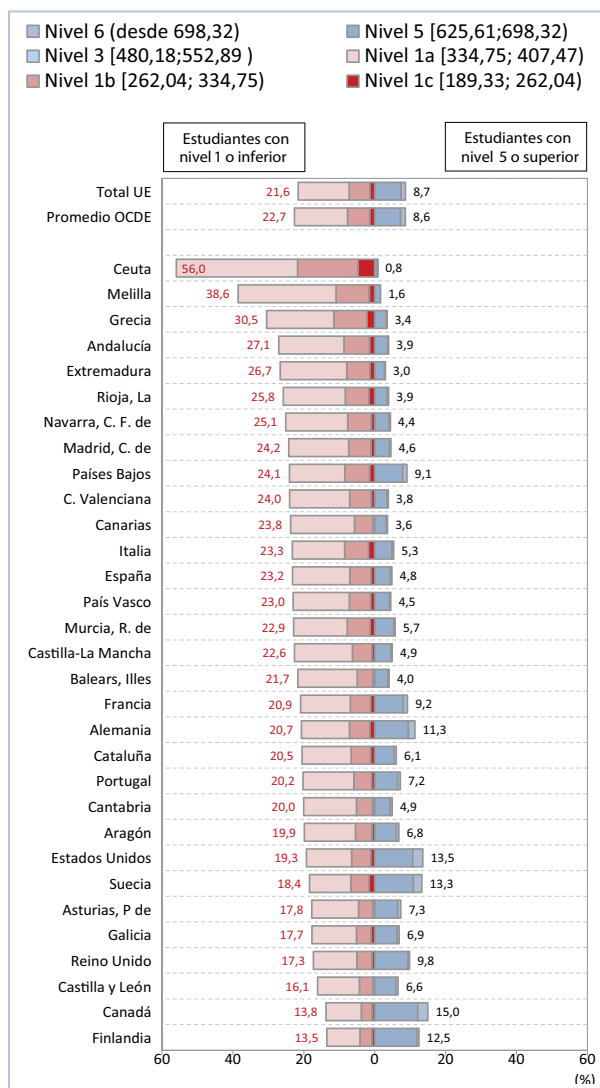
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

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

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.

Tabla D3.5
Niveles de rendimiento en lectura. PISA 2018

Nivel	Límite inferior de la puntuación	Porcentaje de estudiantes
6	8	1,3
5	6	8,6
4	2	27,4
3	1	53,5
2	-3	77,3
1a	-4	92,3
1b	-10	98,6
1c	-16	99,9

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

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. En la **tabla D3.5** se refleja esta información para la competencia de lectura en PISA 2018.

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. El nivel 2 es considerado por PISA y por el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS4) de la Agenda 2030 como el nivel 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

Hay que destacar que en los niveles altos de rendimiento el comportamiento de Finlandia, país que ha tenido un descenso notable en la puntuación media general, como se ha señalado, es el esperado. No ocurre así en los casos de Italia y Países Bajos, los otros dos países de descenso notable en el promedio general en lectura. En estos dos casos, como se muestra en la **tabla D3.6** en los niveles altos de lectura Italia y Países Bajos tienen un porcentaje de alumnos significativa-

Tabla D3.6
PISA 2018. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias

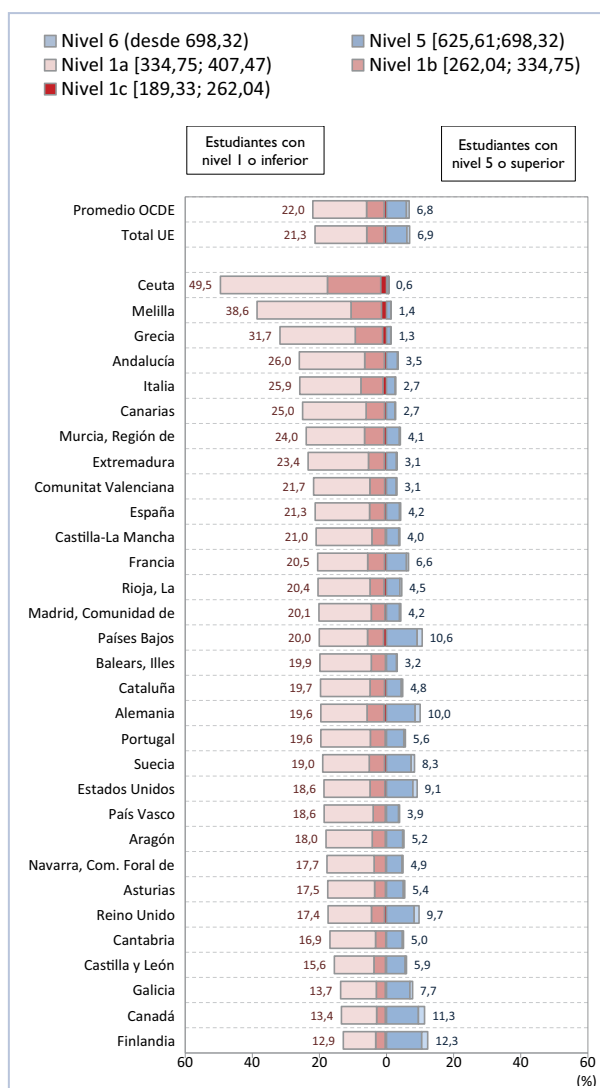
	Lectura		Matemáticas		Ciencias	
	Nivel 1 o inferior	Niveles 5 y 6	Nivel 1 o inferior	Niveles 5 y 6	Nivel 1 o inferior	Niveles 5 y 6
Finlandia	13,5	12,5	15,0	11,1	12,9	12,3
Países Bajos	24,1	9,1	15,8	18,4	20,0	10,6
Italia	23,3	5,3	23,8	9,5	25,9	2,7

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

mente 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.

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.

Este comportamiento descrito para Países Bajos e Italia en lectura es similar al ocurrido en las Comunidades Autónomas españolas que han sufrido una notable disminución en los rendimientos promedio de lectura y ciencias, como se comenta y detalla para ciencias más adelante y se observa en la **figura D3.9** y en la **tabla D3.6**.

Niveles de rendimiento en ciencias

Como se observa en la **figura D3.10** el 22,0 % del alumnado de los países de la OCDE se encuentra en los niveles de rendimiento 1 o inferior en ciencias.

Con una cifra superior solo se encuentran Grecia (31,7 %) e Italia (25,9 %) de los países considerados y las Comunidades Autónomas de Andalucía (26,0 %), Canarias (25,0 %), Murcia (24,0 %) y Extremadura (23,4 %). El resto de países y Comunidades Autónomas tienen porcentajes de alumnos en estos niveles bajos de rendimiento inferiores al promedio de la OCDE.

Ahora bien, si se tiene en consideración las variaciones ocurridas entre estos niveles de rendimiento en ciencias y matemáticas aparecen resultados ilustrativos de a qué tipo de estudiantes ha afectado en mayor medida ese descenso. 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, que se muestran en la **tabla D3.7**, se constata que esa bajada promedio ha afectado, de modo especial, como se señaló en el caso de los países con similar comportamiento, a los alumnos de más elevado rendimiento.

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), quizá un poco más elevado en matemáticas, como viene siendo habitual en los ejercicios de PISA anteriores. Sin embargo, los porcentajes de alumnos en los niveles 5 y 6 de ciencias

Tabla D3.7

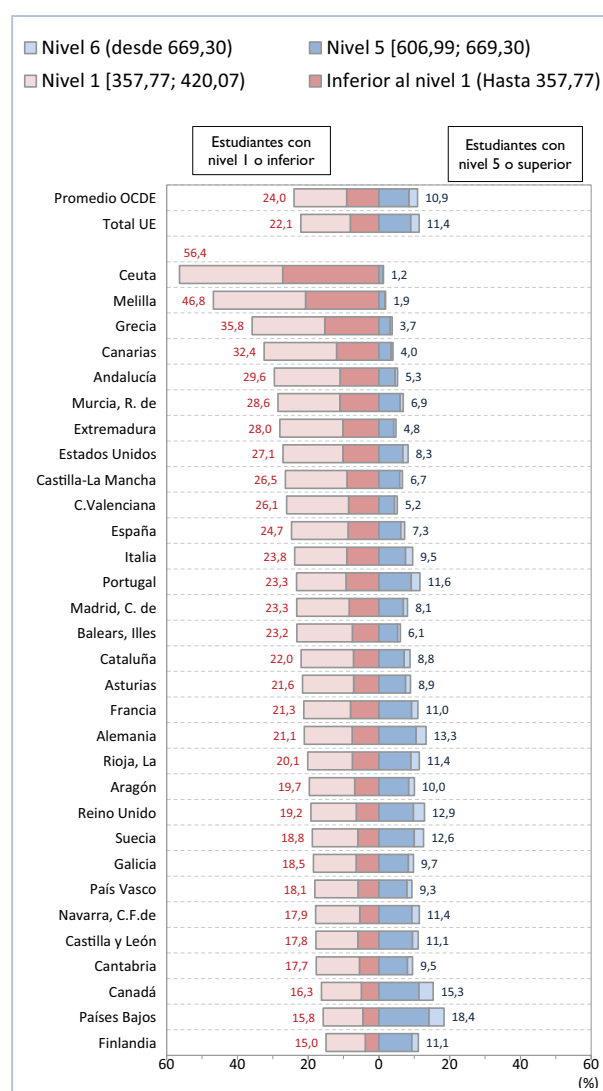
PISA 2018. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en matemáticas y ciencias

	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.

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, las que han tenido un descenso considerable 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.

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 %). Solo superan este promedio OCDE en los niveles altos 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, pero el porcentaje de alumnos que alcanzan los niveles superiores en matemáticas son más reducidos en la mayoría de las Comunidades en comparación con los equivalentes de los países considerados.

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 competencia obtienen los alumnos mejores o peores rendimientos y cuál es la magnitud de las diferencias. PISA constata, además, si esas diferencias son significativas. Veamos los ejemplos de lectura en PISA 2018 (en los que no hay datos españoles muy desafortunadamente en este caso), y los de matemáticas de PISA 2012, año en el que esta competencia fue la principal y existe información precisa para las Comunidades españolas.

Los resultados en los procesos en lectura. PISA 2018

Dichos procesos quedan representados en la **tabla D3.8**, comparando cómo fueron descritos en los marcos de PISA 2009 y PISA 2018. Variaron ligeramente el concepto evaluado y la proporción de cada uno de los procesos, entre ambas ediciones, en el cómputo total de la competencia. Las tareas en cada proceso se adaptaron, además, al tipo de fuente sobre la que se trabajó en PISA 2018. Los tres procesos planteados son: «localizar información», «comprender», «evaluar y reflexionar».

Tabla D3.8
Procesos de Lectura evaluados en PISA 2009 y en PISA 2018

Marco 2009	Marco 2018	Marco 2018	
		Fuente simple 65 %	Fuente múltiple 35 %
Acceder y recabar información 25 %	Localizar información 25 %	Escanear y reflexionar 15 %	Buscar y seleccionar el texto relevante 10 %
Integrar e interpretar 50 %	Comprender 45 %	Representar el significado literal 15 % Integrar y generar inferencias 15 %	Integrar y generar inferencias 15 %
Reflexionar y evaluar 25 %	Evaluar y reflexionar 30 %	Valorar la calidad y la credibilidad / Reflexionar sobre el contenido y la forma 20 %	Detectar y manejar el conflicto intertextual 10 %

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

En la **tabla D3.9** se ofrecen los promedios en lectura de los países seleccionados y las puntuaciones que obtuvieron sus alumnos en cada uno de los procesos y puede observarse que en la mayoría de los países hay diferencias significativas entre los resultados de sus alumnos. Quizá los más destacados corresponden a Países Bajos, en donde sus estudiantes obtienen de promedio 500 puntos en localizar información y 476 en evaluar y reflexionar: 24 puntos entre ambas. Esta información es de la mayor utilidad para detectar qué aspectos de la competencia no son debidamente dominados por los alumnos y, por tanto, qué conviene considerar en los procesos de aprendizaje.

Tabla D3.9
PISA 2018. Puntuaciones medias en los procesos de lectura

	Puntuación media en lectura	Puntuación media en cada proceso		
		Localizar información	Comprender	Evaluar y reflexionar
Singapur	549	553	548	561
Canadá	520	517	520	527
Finlandia	520	526	518	517
Suecia	506	511	504	512
Estados Unidos	505	501	501	511
Reino Unido	504	507	498	511
Alemania	498	498	494	497
Francia	493	496	490	491
Portugal	492	489	489	494
Promedio OCDE	487	487	487	489
Países Bajos	485	500	484	476
España	477	477	476	482
Italia	476	470	478	482
Grecia	457	458	457	462

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

Hay también diferencias notables entre puntuaciones entre diferentes procesos en Reino Unido (13 puntos), Italia (12), Singapur (12), Estados Unidos (10), Canadá (10), Finlandia (9) y Suecia (8). Hay que notar que estas diferencias son a veces superiores a las que se producen en un mismo país al comparar los promedios de PISA 2018 con los de ediciones anteriores.

Los resultados en los procesos de matemáticas. PISA 2012

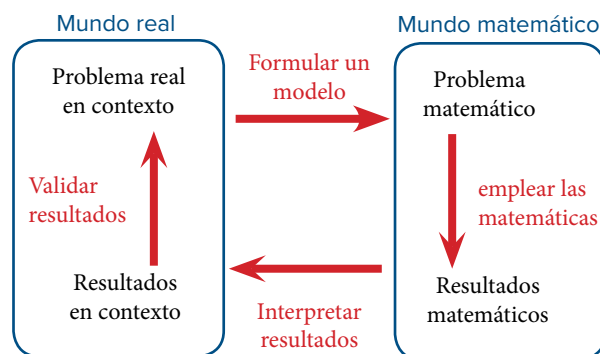
En la **figura D3.12** se presentan los procesos de la competencia matemática, tal y como se establecieron en PISA 2012: «formular el problema real como problema matemático», «emplear las matemáticas», «interpretar los resultados» y «validar los resultados».

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.

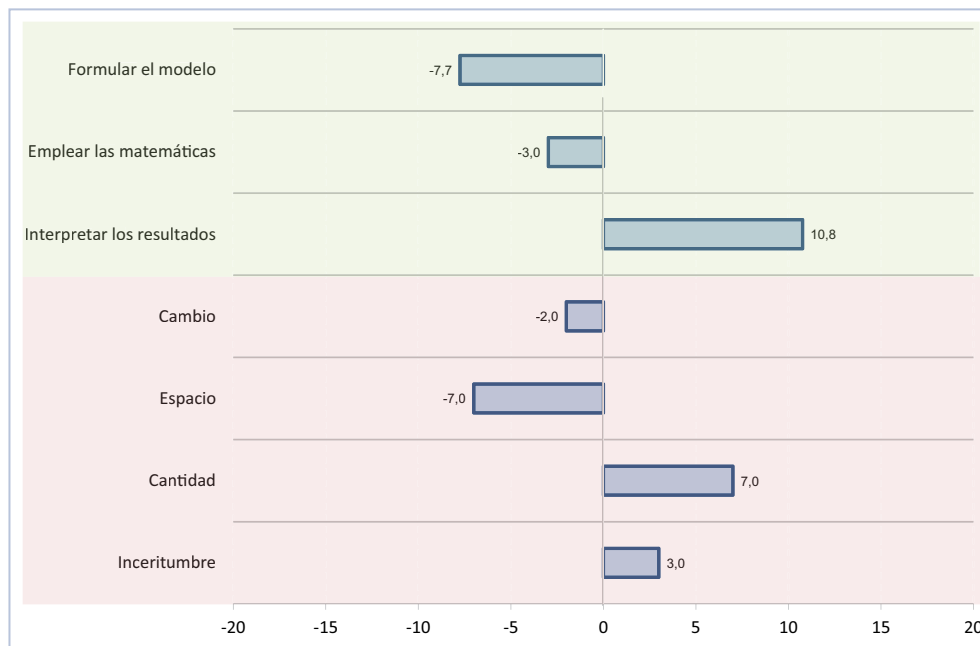
Unas diferencias ligeramente inferiores, pero también notables, se producen entre los resultados en la dimensión «cantidad» (7 puntos sobre el promedio de la competencia) y la dimensión «espacio» (7 puntos por debajo del promedio). A ambas dimensiones las separan 14 puntos de la escala de PISA en el 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

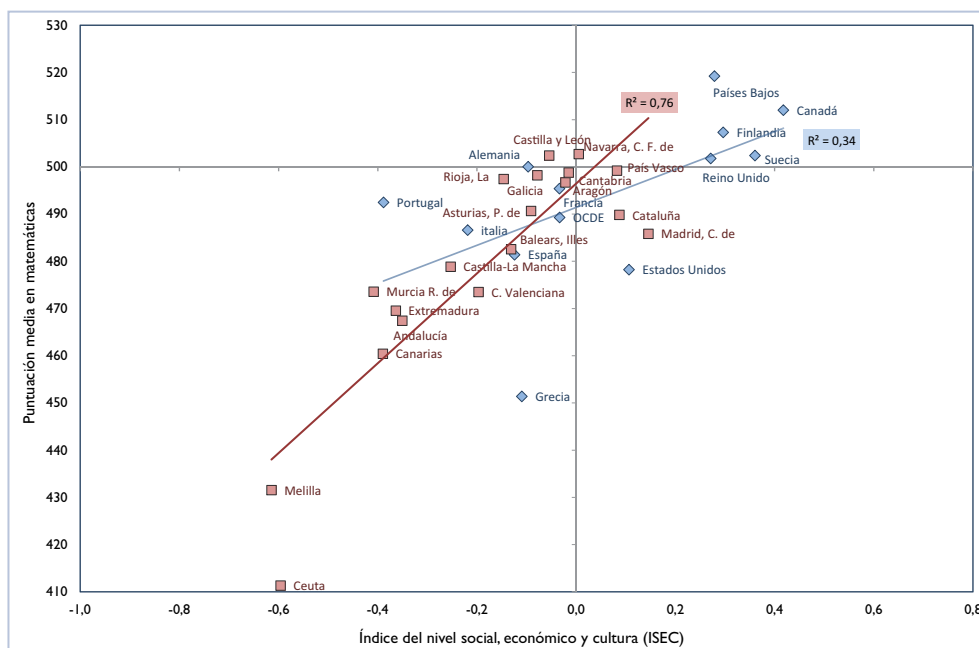
PISA viene calculando el ISEC (Índice que mide el estatus Social, Económico y Cultural) de los alumnos (sus familias) y de los centros educativos, y la relación que existe entre dicho índice y las puntuaciones del alumnado. Tradicionalmente se ha observado una relación positiva entre el índice y el rendimiento del alumnado: cuando aumenta el ISEC lo hace también el rendimiento. Ahora bien, eso es cierto hasta que se alcanza un determinado valor del ISEC, 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, como en este estudio, se consideran los países de la selección que realizamos: esa relación es débil; es decir, en países con un índice modesto, por debajo de la media de la OCDE, como Portugal, Italia, Alemania o Francia, su alumnado obtiene rendimientos cercanos o superiores a los de otros con ISEC más elevados como Estados Unidos, Reino Unido y Suecia (ver **figura D3.14**).

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 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 econó-

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 y Ciudades Autónomas



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d314.xlsx> >

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

mico, 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).

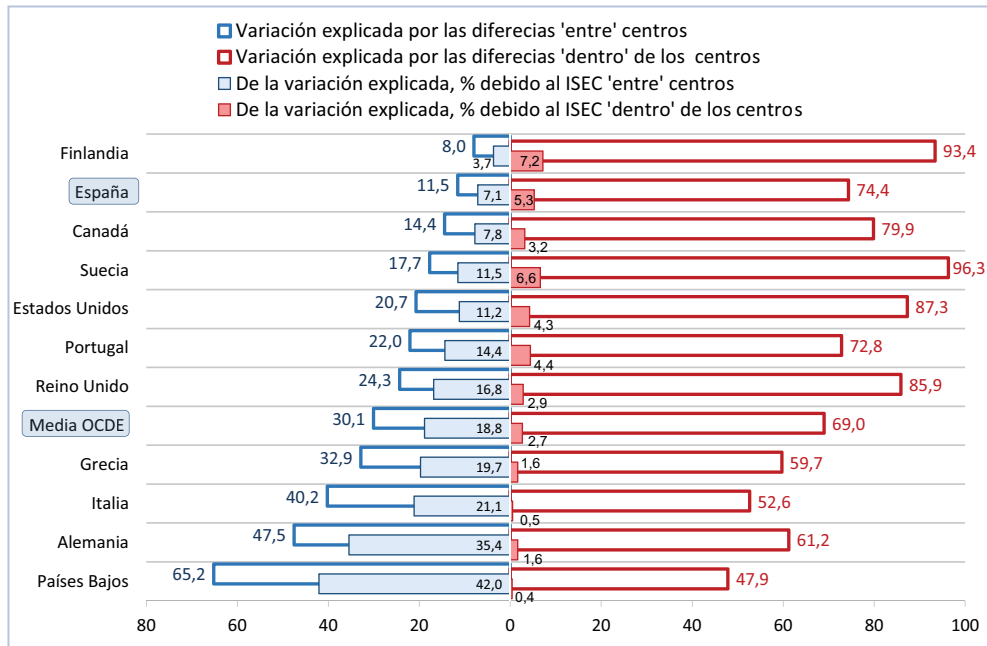
En Finlandia, un 6,6 % del total de la varianza, es decir del total de la variabilidad de los resultados en lectura que presentan los alumnos participantes en PISA 2018, es debido a las diferencias que se producen entre los centros educativos. Para la OCDE la cifra equivalente es del 20 %. Canadá, Reino 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 status 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.

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.

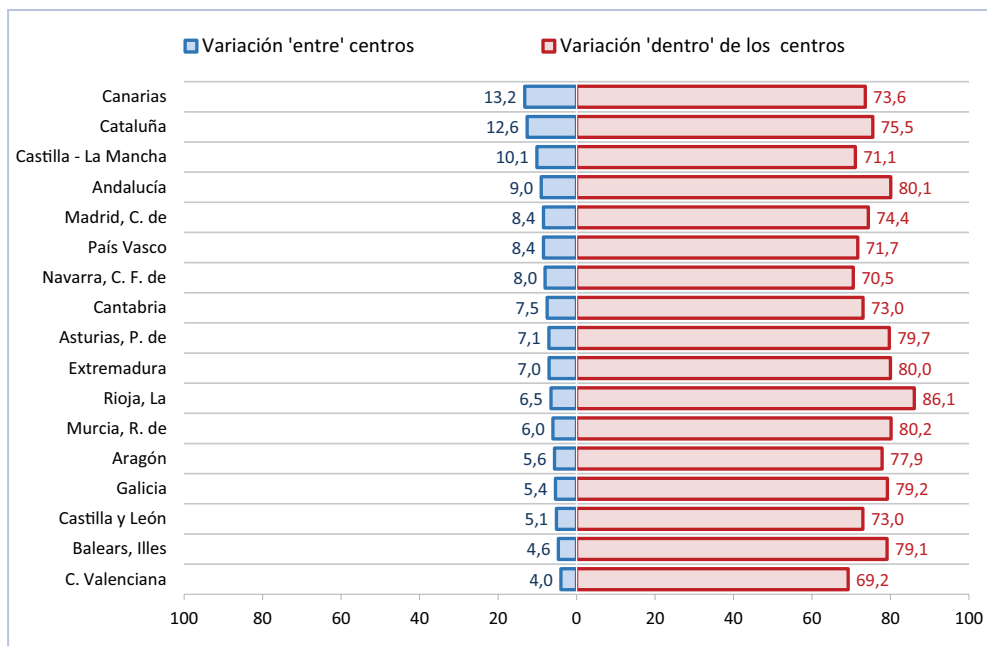
Figura D3.15
PISA 2015. Variación del rendimiento en ciencias 'entre' e 'inter' centro en una selección de países



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d315.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2015.

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> >

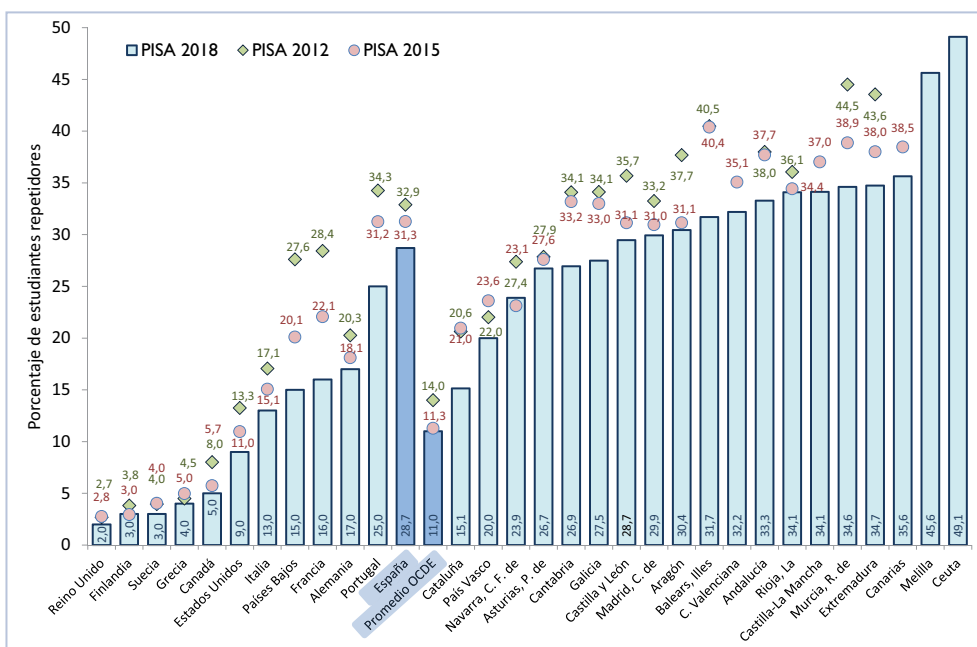
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2015.

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 ISEC 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 que 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.

Figura D3.17
Porcentaje de estudiantes repetidores en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas. PISA 2012, 2015 Y PISA 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d317.xlsx> >

Fuente: OECD Skills Surveys.

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.

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.

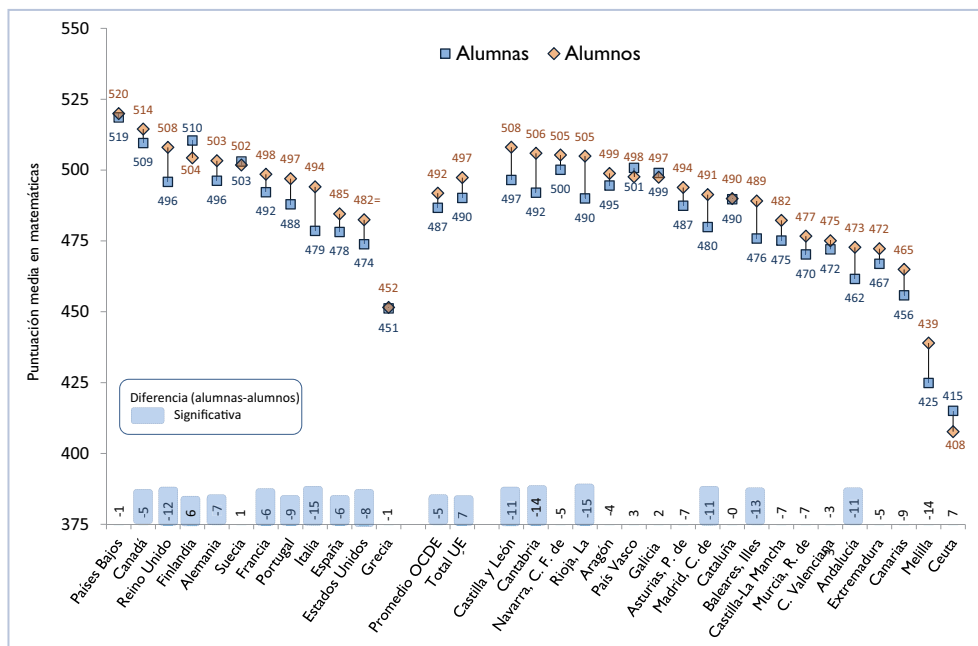
En PISA 2009 las alumnas (496) obtuvieron de promedio 29 puntos más que los alumnos (467) en lectura en España; los alumnos (493) obtuvieron 19 puntos más que las alumnas (474) en matemáticas y en ciencias la diferencia fue de solo 7 puntos a favor de los alumnos.

En PISA 2018, en matemáticas dichas diferencias se han acortado sustancialmente (**figura D3.18**): los alumnos (485) han obtenido 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 entre PISA 2009 y PISA 2018 y 4 puntos se deben al aumento de la puntuación media de las alumnas entre ambas ediciones.

La evolución de estos resultados entre PISA 2009 (483 puntos de promedio total en España) y PISA 2018 (481) es moderada: solo 2 puntos menos en 2018. Pero esa puntuación es el resultado de una disminución de 8 puntos de los alumnos, y 4 puntos de aumento del promedio de las alumnas. 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.

Figura D3.18

PISA 2018. Diferencia en las puntuaciones medias de matemáticas según el género en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas (significatividad 5 %)



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d318.xlsx> >

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

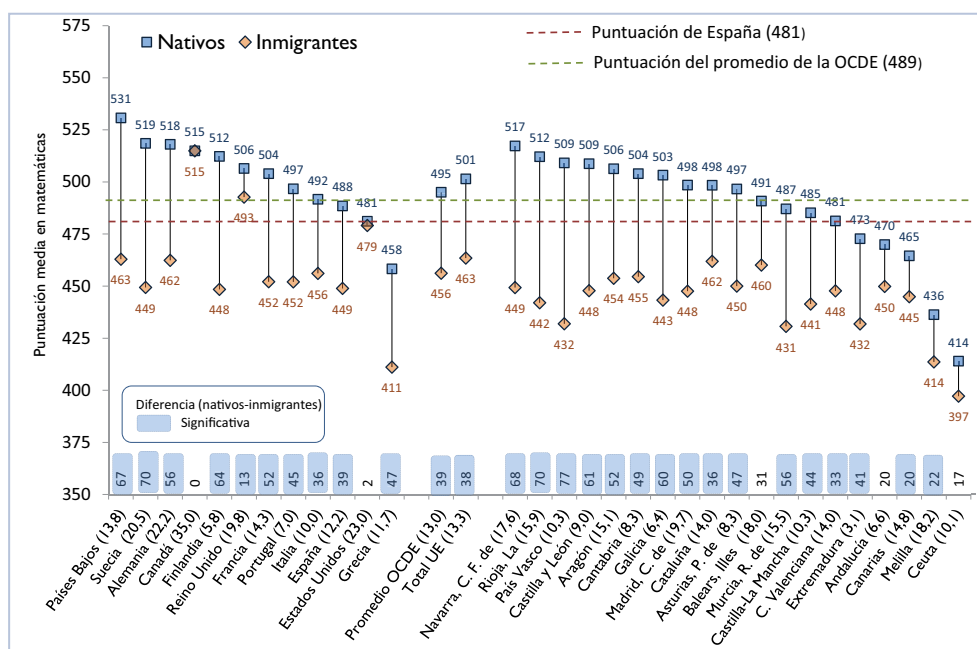
Puntuaciones promedio de nativos e inmigrantes

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 39 puntos de la escala de PISA, es decir, un poco por encima de la mitad de un nivel de rendimiento. No obstante, es muy interesante resaltar el comportamiento

de estas variables en determinados países de la OCDE. En la **figura D3.19** se constata que no hay diferencias apreciables entre nativos e inmigrantes en Canadá (35,0 % de inmigrantes) y Estados Unidos (23,0 %). Los dos países norteamericanos tienen elevados porcentajes de inmigrantes, es verdad que de diferente origen y nivel socio económico de sus familias, pero ambos consiguen integrar a sus inmigrantes, de modo que no hay diferencias entre las puntuaciones que obtienen en PISA unos y otros estudiantes.

España (12,2 % de inmigrantes) también alcanza los 39 puntos de diferencia al igual que la OCDE. Por debajo de los 39 puntos se sitúan Reino Unido (19,8 % de inmigrantes), con 13 puntos de diferencia entre los estudiantes inmigrantes y nativos y, a una distancia considerable, Italia (10 % de inmigrantes) y 36 puntos de diferencia. El resto de los países considerados presentan diferencias entre los estudiantes inmigrantes y nativos superiores a los 39 puntos. Hay que resaltar que algunos de ellos tienen un porcentaje notable de inmigrantes, como Suecia (20,5 %), Alemania (22,2 %) 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.

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> >

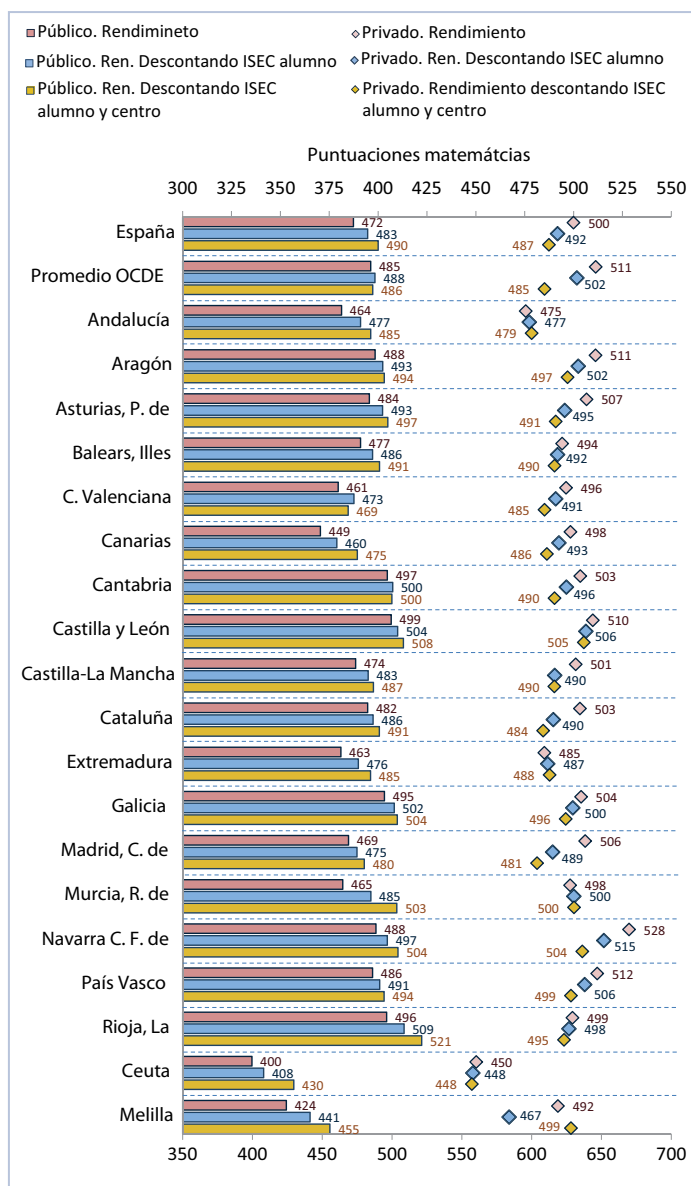
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2018.

Es imprescindible desarrollar y estimular las medidas de integración de los jóvenes inmigrantes para que estén en condiciones de incorporarse como ciudadanos de pleno derecho y que puedan así contribuir al desarrollo y la riqueza de los países a los que se incorporan.

En cuanto a las Comunidades Autónomas españolas, hay que señalar que las que presentan una proporción mayor de inmigrantes son Madrid (19,7 %), Illes Balears (18,0 %), Navarra (17,6 %), La Rioja (15,9 %), Murcia (15,5 %), Aragón (15,1 %), Canarias, (14,8 %), Comunitat Valenciana (14,0 %) y Cataluña (14,0 %). De esas Comunidades las que presentan menores diferencias en las puntuaciones de estudiantes nativos e inmigrantes son: Canarias (20), Baleares (31 puntos), la Comunitat Valenciana (33) y Cataluña (36). En el resto de las Comunidades Autónomas las diferencias de puntuación entre nativos e inmigrantes superan los 39 puntos de la escala de PISA 2018.

Figura D3.20

PISA 2018. Rendimiento en matemáticas según la titularidad del centro, sin descontar el ISEC, descontando el ISEC del alumno y descontando el ISEC del alumno y del centro educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d320.xlsx> >

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

Puntuaciones promedio según la titularidad del centro

La figura D3.20 muestra los cambios que se producirían al descontar el efecto del Índice Social, Económico y Cultural (ISEC) en las puntuaciones medias estimadas de matemáticas de los estudiantes de centros públicos y privados del conjunto de países OCDE, de España y de las Comunidades y Ciudades Autónomas. Se ha tenido en cuenta, por un lado, solo el efecto del ISEC de los estudiantes y, por otro, el efecto del ISEC de los estudiantes junto con el ISEC del centro educativo. En general, cuando se tiene en cuenta el efecto del ISEC, se puede ver que las diferencias entre las puntuaciones medias estimadas de centros públicos y privados se reducen en todos los casos.

La diferencia en el rendimiento en matemáticas entre el alumnado de centros públicos y privados en España alcanza los 28 puntos, cifra similar a la diferencia que se da en la media de la OCDE (27). Si no se tiene en cuenta el efecto del ISEC de los estudiantes, las diferencias se reducen considerablemente (diferencia de 9 puntos en España y de 14 para la media de la OCDE). En ambos casos la puntuación obtenida por los estudiantes de los centros privados es superior a la de los estudiantes de los centros públicos. Si no se tiene en cuenta el efecto del ISEC del alumnado ni del centro, las diferencias se acortan más alcanzando los 3 puntos en España y los 6 en la OCDE, aunque en este caso las puntuaciones de los estudiantes de la escuela privada es superior a la de la pública (ver tabla D3.10).

En la misma tabla se observa que los únicos territorios que presentan una diferencia significativa entre las puntuaciones de los estudiantes de la escuela pública y privada, si se descuenta el ISEC del alumnado son: Canarias (331 puntos), Ceuta (40 puntos), País Vasco (15 puntos) y la Comunidad de Madrid (14 puntos).

Tabla D3.10
PISA 2018. Diferencias de rendimiento en matemáticas según la titularidad del centro, sin descontar el ISEC, descontando el ISEC del alumno y descontando el ISEC del alumno y del centro educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas

	Diferencia de rendimiento (privado-público)		
	Sin descontar ISEC	Descontando ISEC estudiante	Descontando ISEC estudiante y centro
España	28	9	-3
Promedio OCDE	27	14	-6
Andalucía	11	0	-6
Aragón	23	9	3
Asturias	23	2	-6
Baleares, Illes	17	6	-1
Comunitat Valenciana	35	18	16
Canarias	49	33	11
Cantabria	7	-4	-10
Castilla y León	11	2	-3
Castilla-La Mancha	27	7	3
Cataluña	21	4	-7
Extremadura	22	11	3
Galicia	9	-2	-8
Madrid, Comunidad de	37	14	1
Murcia, Región de	33	15	-3
Navarra, Comunidad Foral de	40	18	0
País Vasco	26	15	4
Rioja, La	3	-11	-26
Ceuta	50	40	18
Melilla	68	26	44

Nota: Las diferencias significativas se muestran en negrita.

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

D4. Seguimiento de la estrategia europea ET 2020

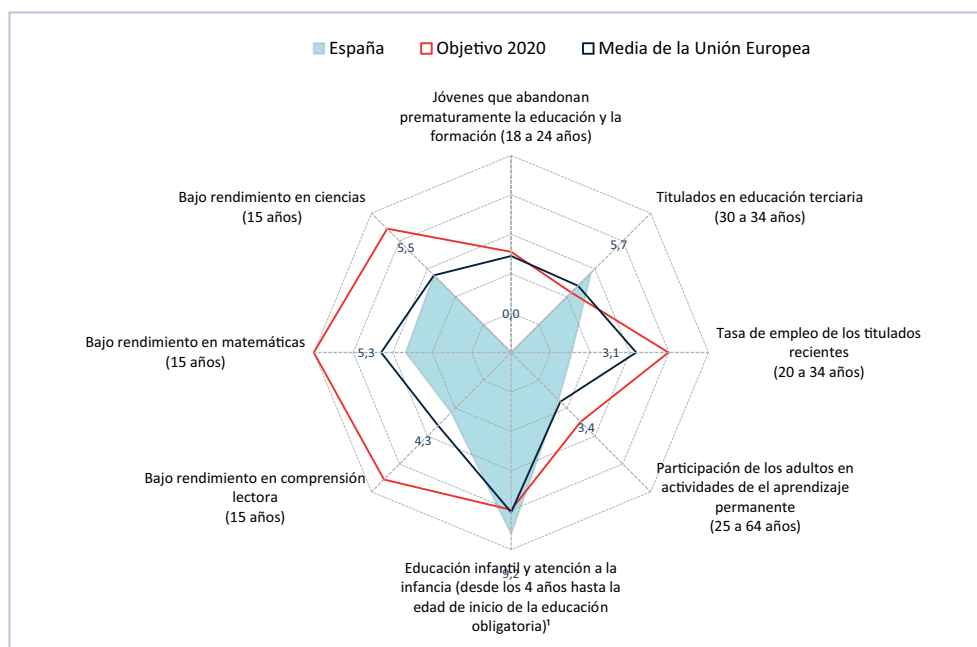
El Monitor de la Educación y la Formación es una publicación anual que recoge la evolución de la educación y la formación en la Unión Europea. Contribuye a los objetivos del marco estratégico de la UE para la cooperación en educación y formación, la estrategia general de crecimiento y empleo de la Comisión (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.

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. Por su parte, la **figura D4.1** muestra la posición relativa de España y de la media de la Unión Europea con respecto a los países con resultados más altos (vértices del polígono exterior) y con los que alcanzan los resultados más bajos (centro) en cada uno de los indicadores ET 2020 con respecto a los cuales el Consejo ha definido y aprobado «puntos de referencia».

Figura D4.1
Posición relativa de España y de la media de la Unión Europea con respecto a los países con resultados más altos (vértices del polígono exterior) y con resultados más bajos (centro) en cada uno de los indicadores ET 2020



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d401.xlsx> >

1. Datos de 2018.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Eurostat, *Education and Training Monitor 2019*, PISA 2015 y PISA 2018.

En la **tabla D4.1** se puede apreciar que en España la participación en la educación infantil es casi universal (98,0 %) y que la tasa de personas que han completado la educación superior o terciaria (44,7 %) está por encima de la media de la Unión Europea. También se puede observar que ha descendido considerablemente el porcentaje de personas que abandonan prematuramente la educación y la formación (18 a 24 años), pasando del 28,2 % en 2010 al 17,3 % en 2019.

Este descenso (10,9 puntos) es considerable y muy positivo a pesar de que la tasa de abandono es todavía muy elevada. La figura también muestra un desfase importante entre los valores de España respecto a la media de la Unión y a los objetivos de la ET 2020 en el índice de empleo de los graduados recientes (20 a 34 años) por nivel educativo alcanzado.

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	--	--
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.
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.

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.

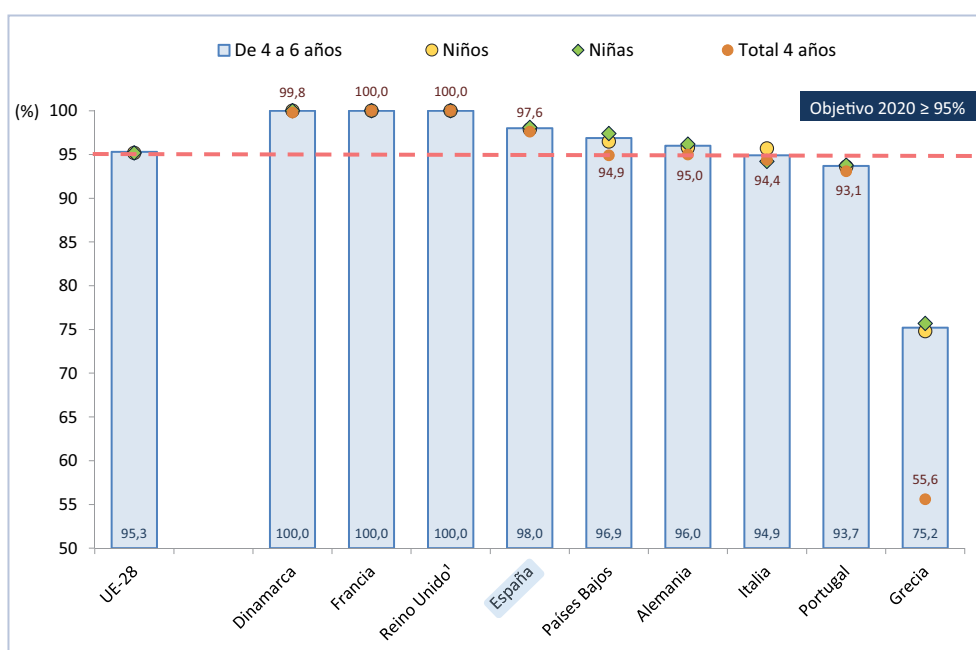
Resultados en el ámbito de la Unión Europea

En el ámbito de la Unión Europea el intervalo de edad para el que se calcula el indicador relacionado con la participación en educación de la primera infancia es entre 4 años y el inicio de la educación obligatoria. En 15 países, entre los que se encuentra España, la edad de inicio de la escolarización obligatoria es a los 6 años. En Chipre, Malta y Reino Unido es a los 5 años y en el resto de los países a los 7.

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 %.

Cuando se comparan las tasas de escolarización de 4 a 6 años con las tasas de escolarización a los 4 años, en algunos países, como es el caso de Grecia, las diferencias eran notables debido a la baja escolarización de los niños y niñas de 4 años en esos países.

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> >

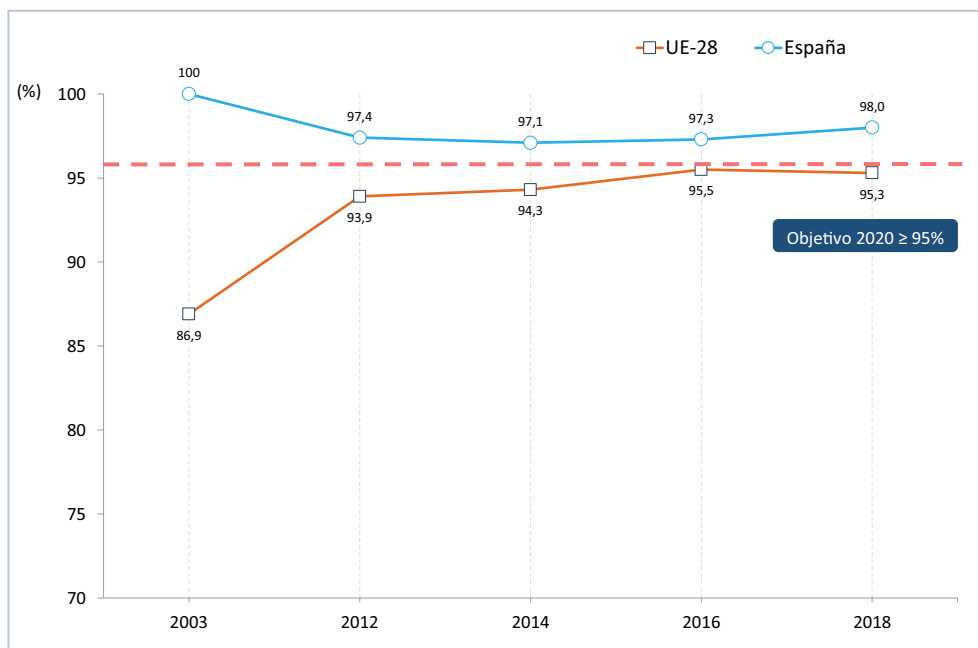
1. De 4 a 5 años.

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

Evolución de resultados

En la **figura D4.3** se muestra la evolución de este indicador en España y en la Unión Europea, desde el año 2003 a 2018. Si se compara la evolución de dichas tasas, se observa que las correspondientes a España se mantenían, en cada uno de los años considerados, superiores a los de la Unión Europea y con valores por encima del 95 %, objetivo europeo establecido para el año 2020 y muy cercano al 100 %, punto de referencia asignado a España. No obstante, en la Unión Europea se produjo un crecimiento sostenido de modo que se alcanzó en 2018 (95,3 %) el objetivo establecido para 2020.

Figura D4.3
Evolución de las tasas de escolarización entre los 4 años y el comienzo de la educación obligatoria en España y en la Unión Europea. Años 2003 a 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d403.xlsx> >

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

D4.2. Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias

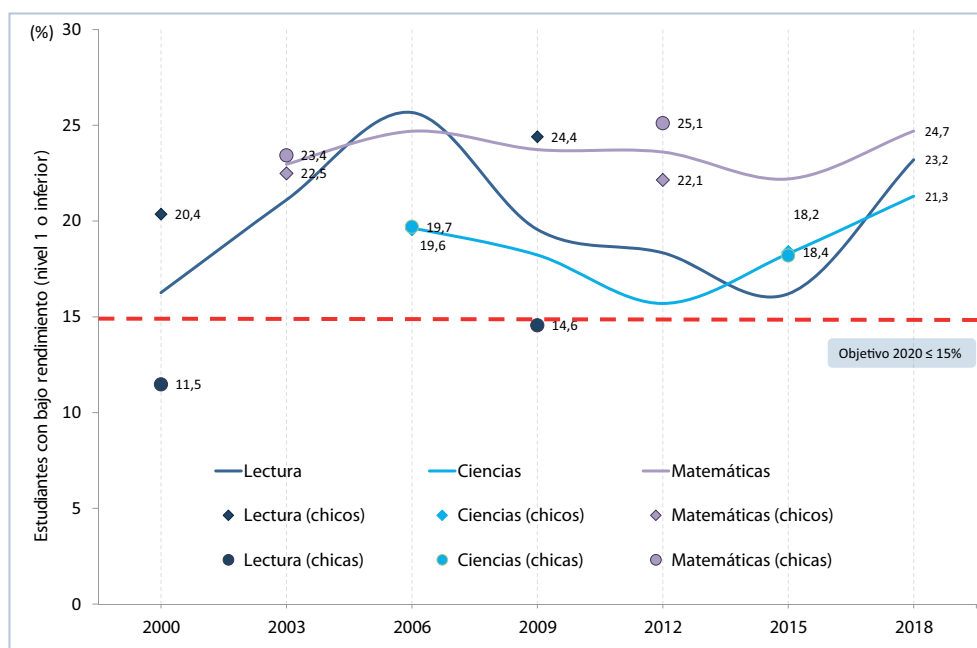
Otro de los indicadores acordados por la Unión Europea en materia de educación y formación es el porcentaje de jóvenes de 15 años con un bajo nivel de rendimiento –nivel 1 o inferior establecido por PISA– en ciencias, lectura y matemáticas. Además, sitúa el punto de referencia para 2020 en el 15 % para cada uno de estos tres ámbitos.

Como ya se ha explicado en el apartado D3.3 del presente INFORME en el que se ha analizado el informe PISA 2018, respecto a este indicador España se situó en ciencias a 6,3 puntos porcentuales (21,3 %), y en matemáticas (24,7 %) a 9,7 puntos del correspondiente objetivo de logro (15 %). Para el conjunto de los países de la Unión Europea en PISA 2018 los porcentajes fueron 21,3 % en ciencias, 22,7 % en lectura y 22,1 % en matemáticas.

En la **figura D4.4** se muestra la evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas en España por sexo en las diferentes ediciones de PISA: lectura, desde el año 2000 al 2018; matemáticas desde 2003 a 2018; y ciencias desde 2006 al 2018. Sin distinción en el sexo, las ciencias ofrecían una mejora en la evolución de los resultados desde 2006; tendencia que se rompió al pasar de un 15,7 % de los estudiantes con bajo rendimiento en ciencias en 2012 a un 21,3 % en 2018. Si nos fijamos en la variable sexo no se aprecian diferencias significativas entre alumnos y alumnas.

Figura D4.4

PISA. Evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en España por sexo. De PISA 2000 a PISA 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d404.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2015 y PISA 2018.

En lectura, el porcentaje de estudiantes que no alcanza el nivel básico de competencias aumentó entre 2000 y 2006, llegando a alcanzar en 2006 el 25,7 % de alumnado de 15 años. A partir de dicho año se aprecia una mejora de los resultados al bajar a un 19,6 % en 2009, a un 18,3 % en 2012 y situándose en 2015, en un 16,2 %. Por otra parte, se observa que la brecha entre alumnos y alumnas fue en 2015 de 2,1 puntos porcentuales a favor de las chicas.

Finalmente, en la competencia matemática se aprecia una estabilidad en los resultados desde 2003 que oscilaba entre el 23,0 % al 24,7 % en 2018. La diferencia entre los resultados de los chicos y las chicas, en este caso a favor de los chicos, oscilaba entre 0,9 puntos en PISA 2003 y un 3,6 puntos en la edición de PISA 2015.

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 –en las cuatro semanas anteriores a la realización de la encuesta– para alcanzar el título de Bachiller o de Técnico de Formación Profesional (CINE 3), o niveles equivalentes en los otros sistemas educativos europeos. La fuente de datos la proporciona Eurostat a partir de la encuesta de población activa (LFS). Desde el año 2009, este indicador se basa en promedios anuales de los datos trimestrales en lugar de tener en cuenta únicamente los datos del segundo trimestre del año.

La cifra de abandono temprano en España viene disminuyendo de manera notable en la última década: en 2010 era el 28,2 % y en el año 2019 se situó para el conjunto de España en el 17,3 %, la más baja de la historia de nuestro país con una reducción de 11 puntos porcentuales. Ahora bien, este descenso fue intenso y sostenido hasta 2016 (19,0 %) 9,2 puntos porcentuales en seis años y bastante más moderado, solo 1,8 puntos en los últimos tres años.

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 jóvenes que abandonan el sistema educativo sin completar este nivel de formación y que no continúan su educación y formación formal o no formal se encuentran en una situación

de riesgo al no estar suficientemente preparados para afrontar los desafíos de las sociedades modernas europeas, en las que existen mayores niveles de educación y formación continua, y de sus mercados laborales. Incluso cuando se integran en el mercado de trabajo, estos jóvenes tienen menos oportunidades tanto para su desarrollo personal como para participar activamente en la sociedad. 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).

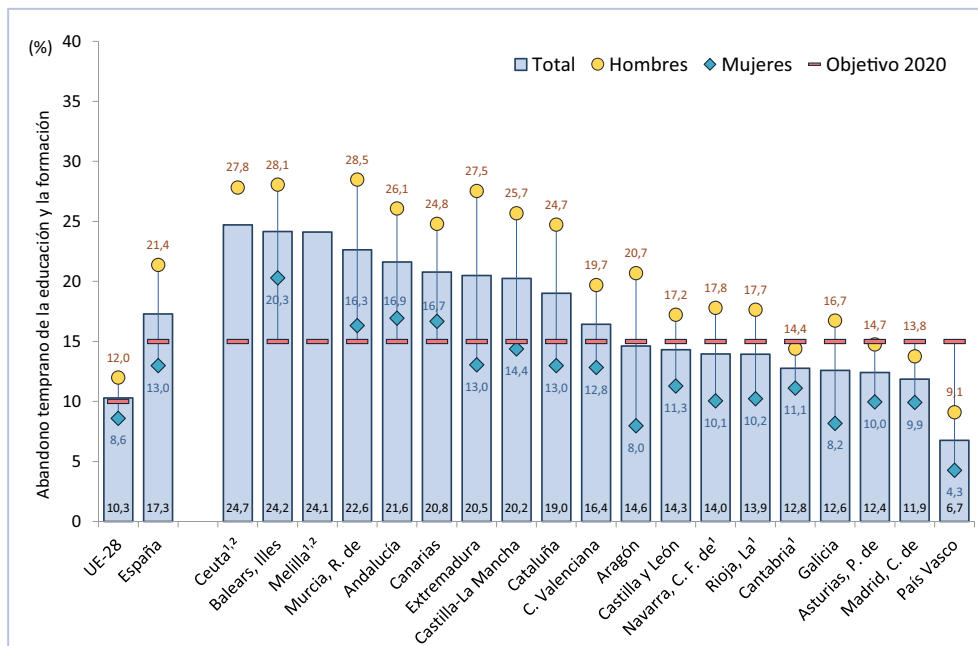
En la **figura D4.5**, donde se muestran las Comunidades y Ciudades Autónomas en orden creciente de su correspondiente tasa de abandono educativo temprano en 2019, se observa una considerable dispersión geográfica de los resultados, con diferencias entre Comunidades Autónomas que sobrepasan la existente 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.

Solo el País Vasco, la Comunidad con menor porcentaje de abandono, presentó tasas por debajo del objetivo europeo establecido para 2020 (10 %). Madrid (11,9 %), Asturias (12,4 %), Galicia (12,6 %), Cantabria (12,8 %), La Rioja (13,9 %), Navarra (14,0 %), Castilla y León (14,3 %) y Aragón (14,6 %) lograron en 2019 el nivel de referencia asignado a España para el horizonte 2020, fijado en un 15 %.

En el otro extremo de la gráfica se sitúan las Comunidades y Ciudades Autónomas más alejadas de lograr el objetivo para España y, por encima de un 20 %, se encontraban: Ceuta (24,7 %), Illes Balears (24,2 %), Melilla (24,1 %), la Región de Murcia (22,6 %), Andalucía (21,6 %), Canarias (20,8 %), Extremadura (20,5 %) y Castilla-La Mancha (20,2 %).

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.

La **figura D4.5** también muestra los valores de la tasa de abandono educativo temprano, correspondientes al año 2019 en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas, 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).

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 %.

b. Sociales.

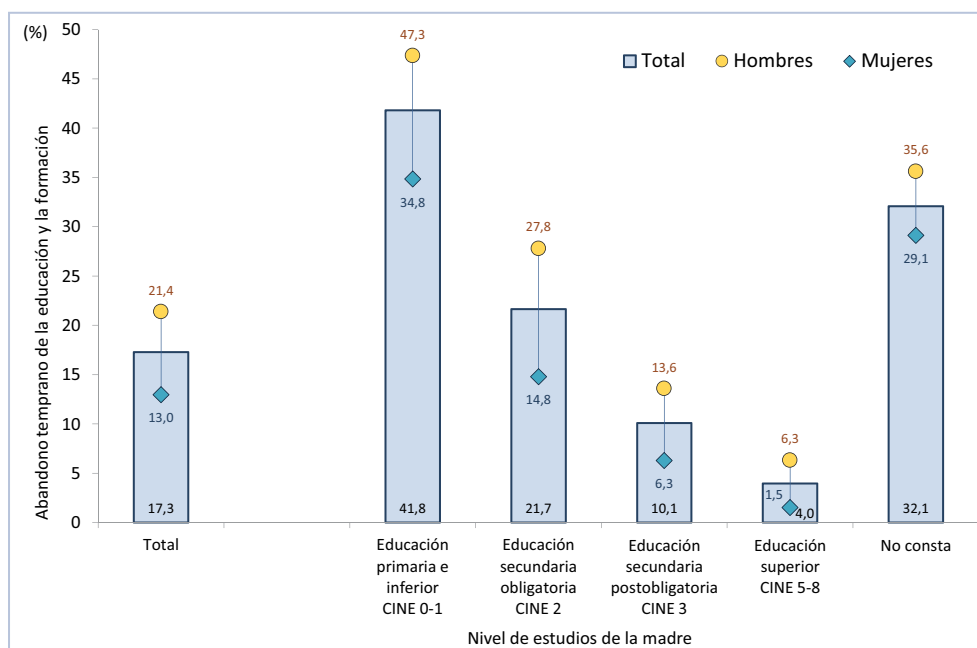
La consideración de la educación por el conjunto de la sociedad, en general, y de los empleadores, en particular, influye de modo determinante en la disposición del alumnado sobre la continuación o no de su formación. Las sociedades con alta estima de la educación defienden a través de todas sus decisiones 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.

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.

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.

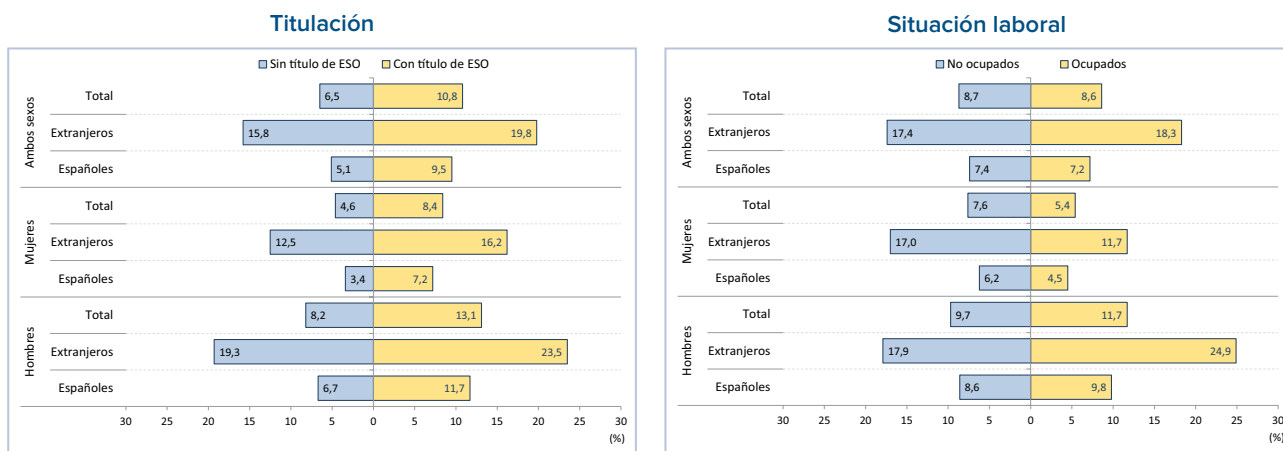
La nacionalidad de los jóvenes es otra variable que influye significativamente en los resultados de abandono educativo temprano. La **figura D4.7** muestra la desagregación de las cifras totales del abandono educativo temprano en España en función de la nacionalidad –española o extranjera– atendiendo, por una parte, a la titulación y, por otra, a la situación laboral.

La figura revela que, en 2019, 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 %). Si bien el porcentaje de varones con nacionalidad extranjera que abandonaron (42,8 %) fue muy superior al de mujeres (28,7 %), en relación a la población con nacionalidad española la proporción fue mayor en el caso de los hombres (18,4 % frente a 10,7 % de las españolas). El abandono en las mujeres extranjeras (28,7 %) fue más elevado que el de las españolas (10,7 %), situación que se repite en el caso de los hombres (42,8 % de extranjeros frente a 18,4 % de españoles).

Respecto a la titulación se observa que fueron más elevados los porcentajes de abandono de las personas con el título de ESO (10,8 %) que las personas sin título (6,5 %), y que existen más diferencias entre las personas con nacionalidad española (9,5 % con título de la ESO y 5,1 % sin título de la ESO) que entre las extranjeras de ambos sexos (19,8 % con título de la ESO y 15,8 % sin título de la ESO).

Por otro lado, en relación con la situación de empleabilidad, en total fue algo más elevado el porcentaje de abandono de las personas sin empleo (8,7 %) que la de los ocupados (8,6 %), situación que se cumplía en el caso de los españoles, pero no en la población extranjera (17,4 % de abandono en los no empleados y un 18,3 % en los ocupados). Las tasas más altas correspondían a las personas extranjeras (17,0 % de las

Figura D4.7
Abandono temprano de la educación y la formación por sexo y nacionalidad según titulación y situación laboral en España. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d407.xlsx> >

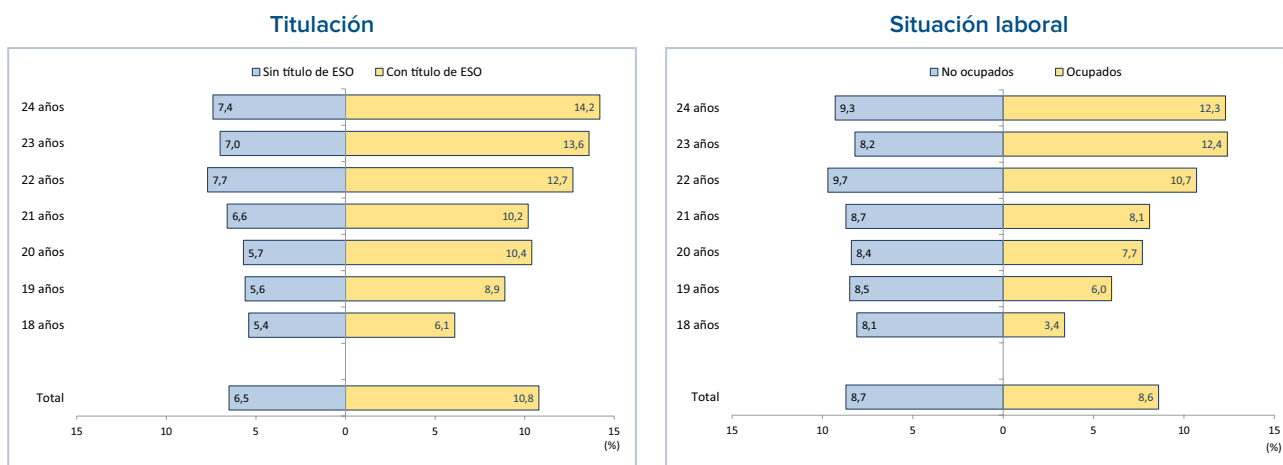
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (INE). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

mujeres no ocupadas y 24,9 % de los hombres empleados). Las mayores diferencias entre empleados y desempleados también se dieron en la población extranjera (17,9 % sin empleo frente a 24,9 % con empleo en los hombres y 17,0 % sin empleo frente a 11,7 % con empleo, en el caso de las mujeres).

En la **figura D4.8** se desagregan las cifras del abandono educativo temprano en España entre la población de 18 a 24 años atendiendo al nivel de formación y a la situación laboral, en 2019. Con relación a la titulación, se observa que las personas de todas las edades con título de ESO presentaron mayores tasas de abandono. En su totalidad, abandonaron tempranamente el sistema educativo el 6,5 % de los jóvenes sin título y el 10,8 % de los que tienen título, lo que supone una diferencia de 4,3 puntos porcentuales.

Por lo que respecta a la situación laboral, la **figura D4.8** indica que las personas sin empleo de todas las edades presentaron mayores tasas de abandono que las que tenían empleo, excepto los grupos de 22, 23 y 24 años. En su totalidad, abandonaron tempranamente el sistema educativo el 8,7 % de los jóvenes sin empleo y el 8,6 % de los que tienen empleo, lo que supone una diferencia de 0,1 puntos porcentuales.

Figura D4.8
Abandono temprano de la educación y la formación por edad, año a año, según titulación y situación laboral en España. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d408.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.

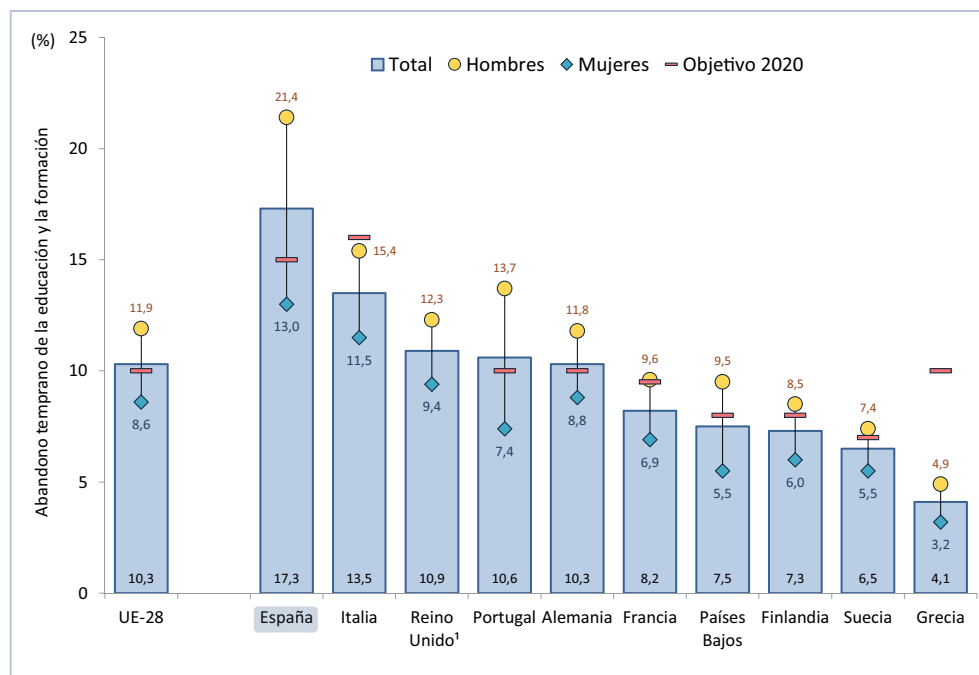
Resultados en el ámbito de la Unión Europea

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. En el conjunto de los 28 países de la Unión Europea la tasa de abandono de los varones (11,9 %) estaba 3,3 puntos por encima de la de las mujeres (8,6 %). España presenta la mayor brecha de género (8,4 puntos).

Figura D4.9
Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por países de la Unión Europea. Año 2019



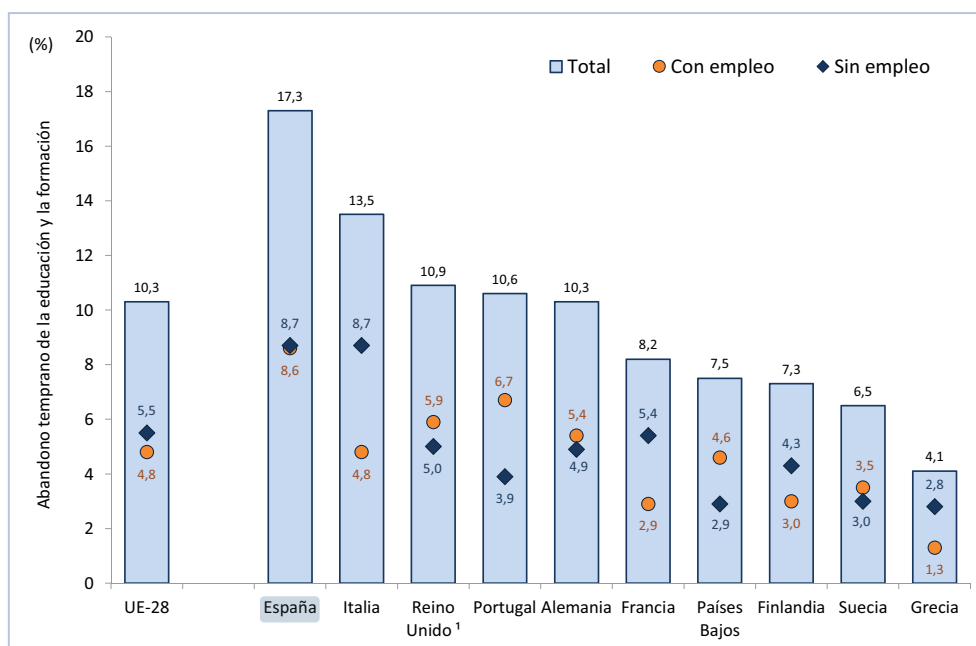
<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d409.xlsx>

1. Sin objetivo nacional en su Programa de Reformas.

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

Por otra parte, la **figura D4.10** ofrece los datos sobre la distribución del abandono del sistema educativo según la situación laboral en el ámbito internacional y pone de manifiesto la diferencia entre España y la UE-28. En el caso español, el 17,3 % de los jóvenes que abandonaron prematuramente el sistema reglado de educación y formación se compone entre el 8,6 % que accedieron a un empleo y el 8,7 % que se encontraban desempleados, mientras que en el caso de los jóvenes residentes en los países de la Unión Europea que abandonaron prematuramente el sistema reglado de educación y formación (10,3 %), pasaron a situación de empleo un 4,8 %, mientras que el 5,5 % carecieron de empleo. En ambos casos, es menor el porcentaje de personas que abandonaron prematuramente el sistema educativo y accedieron a un empleo.

Figura D4.10
Abandono temprano de la educación y la formación, según la situación laboral, por países de la Unión Europea.
Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d410.xlsx> >

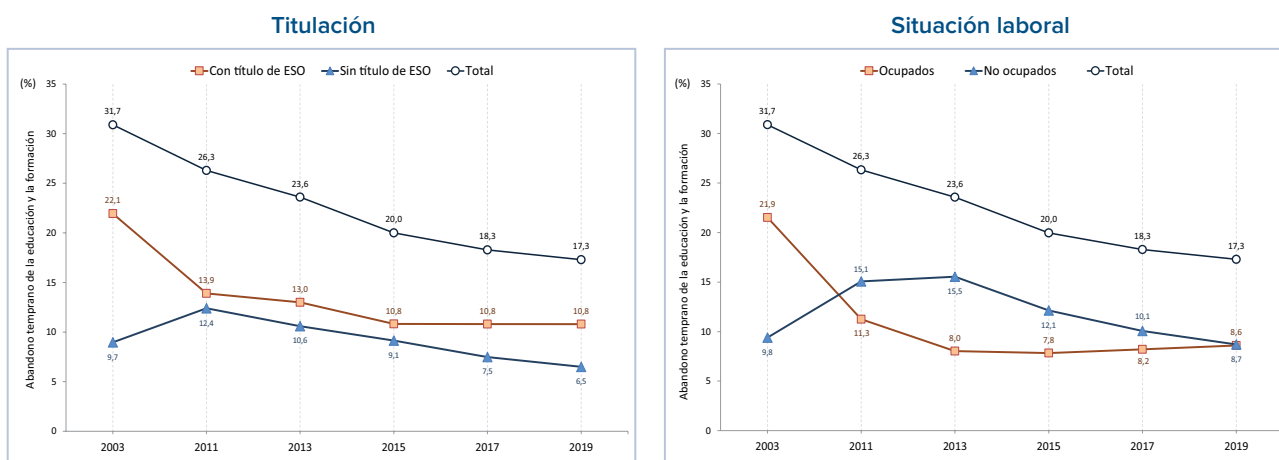
1. Sin objetivo nacional en su Programa de Reformas.

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

Evolución de resultados

La **figura D4.11** ofrece información sobre la evolución del abandono de la educación y la formación según titulación y situación laboral, entre 2003 y 2019, en España. En ambos casos muestra una tendencia a la baja, pasando, en el conjunto de la población, del 31,7 % en 2003 al 17,3 % en 2019, alcanzando el valor más bajo de toda la década.

Figura D4.11
Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España, según titulación y situación laboral.
Años 2003 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d411.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.

La evolución descendente de los datos de abandono analizados según la titulación ha evolucionado de manera similar tanto en la población con titulación, 22,1 % en 2003 frente a 10,8 % en 2015, 2017 y 2019, como en la población sin título, 9,7 % en 2003 y 6,5 % en 2019, lo que supone una reducción de 11,3 y 3,2 puntos respectivamente.

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.

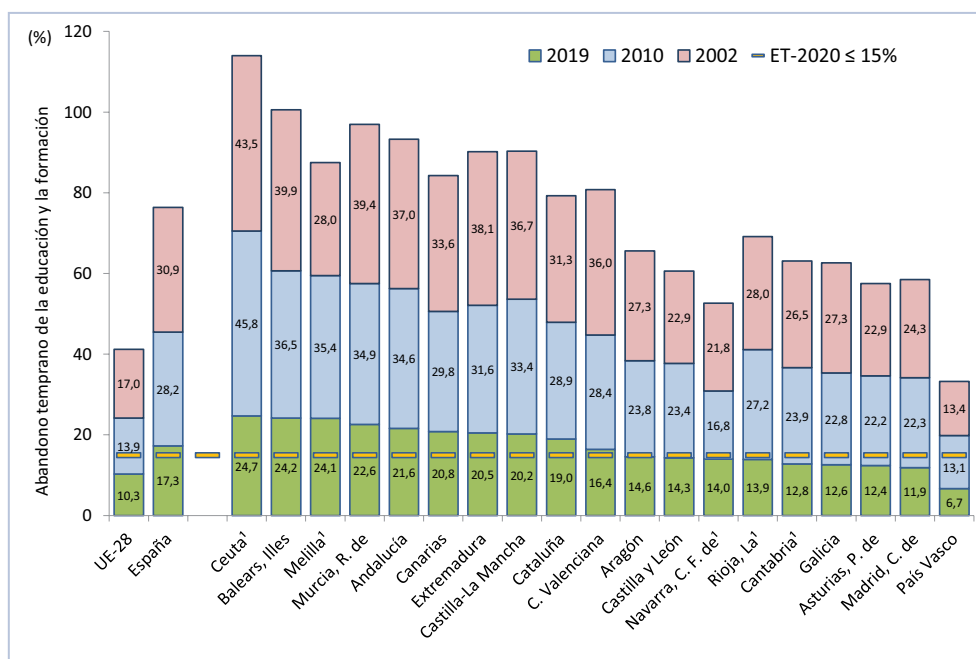
En cuanto a la población desempleada su evolución ha sido muy diferente; en el año 2003 el abandono temprano se situaba en torno al 9,8 % y en el año 2013 pasó al 15,5 % para después evolucionar a la baja hasta situarse en 2019 en el 8,7 % de media.

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. Esta misma conclusión se deduce del análisis de la **figura D4.8**, en la que se muestran estos datos por edades.

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.

De todas las Comunidades y Ciudades Autónomas, las que registraron un mayor descenso en los 17 años estudiados, con más de 15 puntos porcentuales de diferencia, fueron la Comunitat Valenciana, Extremadura, Murcia, Castilla-La Mancha, Illes Balears y Andalucía. Por el contrario, mostraron un menor descenso en el mismo periodo, por debajo de 10 puntos porcentuales, el País Vasco, Navarra y Castilla y León. Cabe destacar que en 2019 estaban por debajo del objetivo del 15 % que se espera para España en 2020, País Vasco, Madrid, Asturias, Galicia, Cantabria, La Rioja, Navarra, Castilla y León y Aragón.

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.

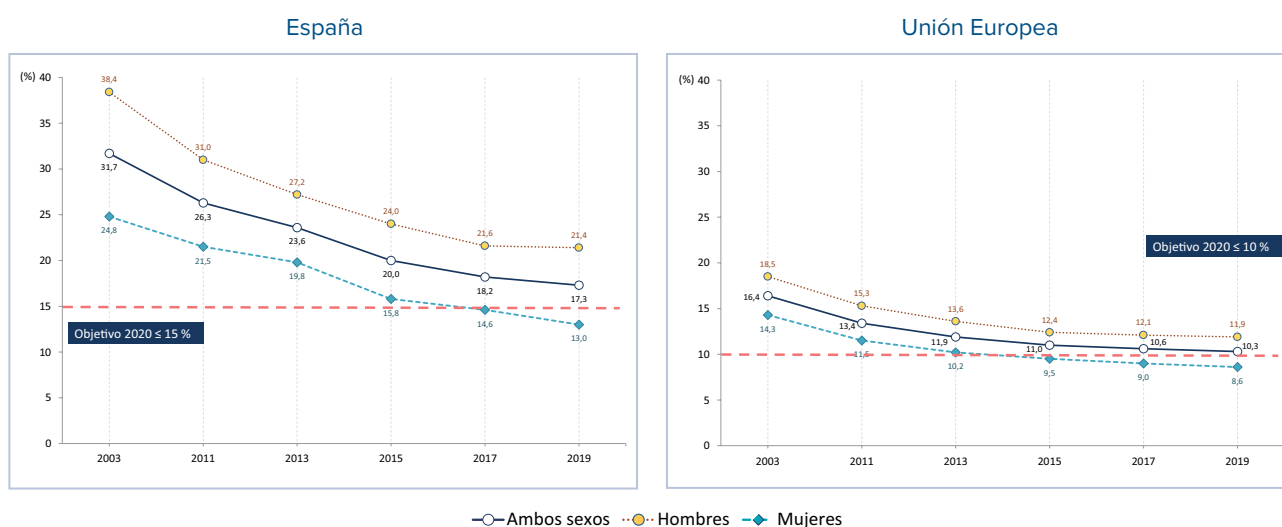
La **figura D4.13** muestra la evolución del abandono educativo temprano en España en relación con la media de la Unión Europea hasta el año 2019. Desde 2003 se aprecia una tendencia continuada a la baja en España, con una reducción entre 2003 y 2019 de 14,4 puntos (31,7 % en 2003 y 17,3 % en 2019) y este último año se encontraba a 7,3 puntos del Objetivo 2020 (10 %) para toda la Unión Europea y a 2,3 puntos del objetivo para España (15 %).

En este mismo periodo el conjunto de la Unión Europea consiguió rebajar en 6,1 puntos la tasa de abandono educativo temprano entre 2003 (16,4 %) y 2019 (10,3 %), y ese último año se encontraba a tan solo 0,3 puntos del Objetivo 2020.

Por otro lado, en la gráfica relativa a España, se aprecia que la brecha existente entre hombres y mujeres se mantuvo en valores más o menos constantes desde el curso 2011. En 2019, la tasa de las mujeres (13,0 %) consiguió superar el objetivo para España en 2020, sin embargo la de los hombres (21,4 %) se situó a 6,4 puntos de lograr el hito.

En Europa, la disminución de la brecha de género fue menor; pasó de una diferencia de 4,2 puntos porcentuales en 2003 a 3,3 puntos en 2019. En este último año, la tasa de las mujeres estuvo ya por debajo del Objetivo 2020, con un 8,6 % y la de los hombres estaba a 1,9 puntos de lograrlo.

Figura D4.13
Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España y en la Unión Europea, según el sexo. Años 2002 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d413.xlsx> >

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

D4.4. La titulación en educación superior

Sin dejar de reconocer la importancia que para las sociedades avanzadas tiene la educación anterior a la universitaria y la Formación Profesional de Grado Medio como etapas de preparación del individuo y del conjunto del cuerpo social, 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 el 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 %).

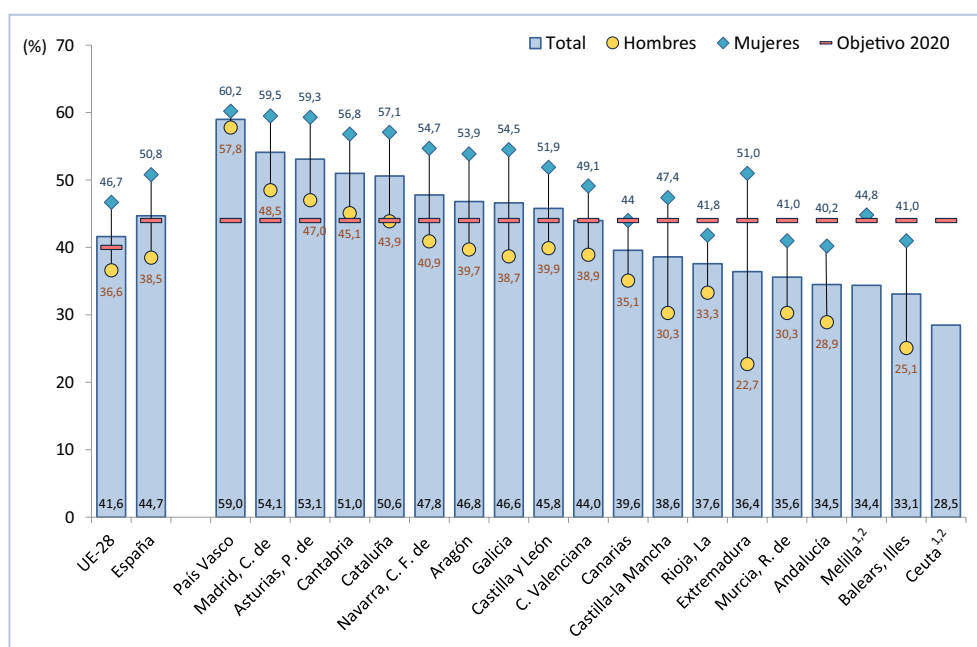
Resultados en el ámbito nacional

En la **figura D4.14** se muestran las Comunidades y Ciudades Autónomas, ordenadas de mayor a menor, según el valor de dicho indicador. El País Vasco ocupa la primera posición con un 59,0 % (el 60,2 % de las mujeres y el 57,8 % de los hombres). Además del País Vasco, nueve Comunidades alcanzaron o superaron el Objetivo ET 2020 del 44 % marcado para España: Madrid, Asturias, Cantabria, Cataluña, Navarra, Aragón, Galicia, Castilla y León y la Comunitat Valenciana.

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 en Extremadura, Castilla-La Mancha, Illes Balears y Galicia. Las menores diferencias se dieron en País Vasco, La Rioja y Canarias.

Todos los territorios alcanzaron, en 2019, unos valores para las mujeres superiores al 50 % excepto Murcia, Andalucía, Melilla, Illes Balears, La Rioja, Castilla-La Mancha, Canarias y la Comunitat Valenciana; y solo lo consiguió País Vasco en el caso de los hombres (véase **figura D4.14**).

Figura D4.14
Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), por Comunidades y Ciudades Autónomas 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 relativos a hombres y mujeres de Ceuta y a hombres de Melilla no se encuentran disponibles.

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

Resultados en el ámbito de la Unión Europea

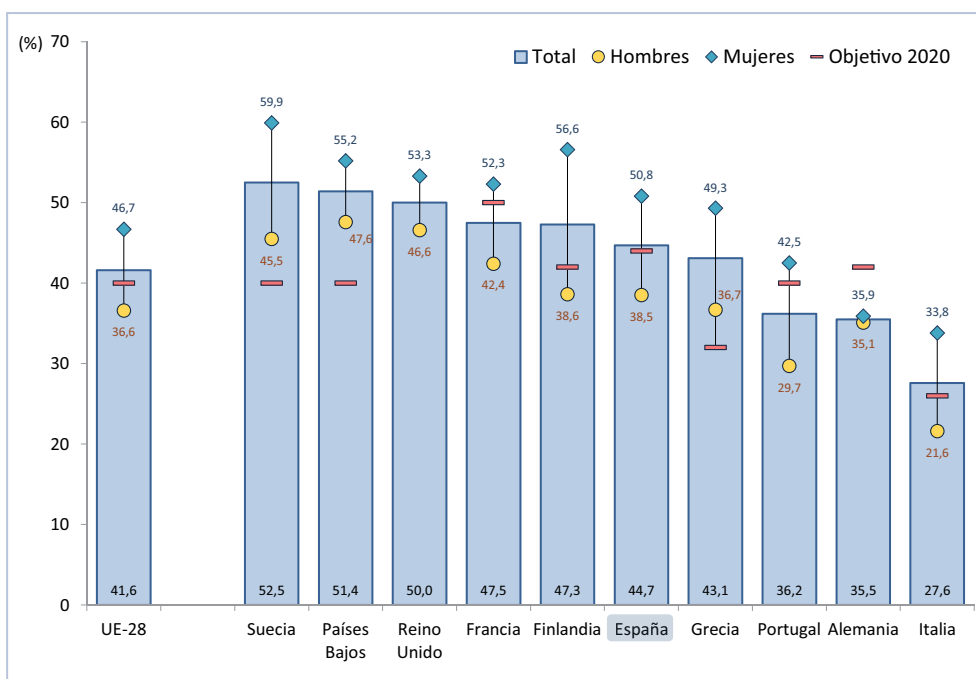
En el año 2019, el 41,6 % de las personas con edades comprendidas entre los 30 y 34 años de edad en la Unión Europea (el 46,7 % de las mujeres y el 36,6 % de los hombres) habían completado con éxito estudios de educación superior (niveles CINE 5-8). Veinte países de los veintiocho que conforman la Unión Europea, entre ellos España, habían superado el porcentaje del 40 % establecido como objetivo para 2020.

Los países de la selección que alcanzaron en 2019 las tasas más altas de la Unión Europea, por encima del 45 %, fueron Suecia, Países Bajos, Reino Unido, Francia y Finlandia. En el extremo opuesto, con una tasa inferior al 35 %, se situó Italia. (véase **figura D4.15**).

El porcentaje más elevado de titulación en estudios superiores que presentaban las mujeres con respecto a los hombres constituye un hecho común, aunque con diferente intensidad, en todos los países de la Unión Europea.

Figura D4.15

Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2019



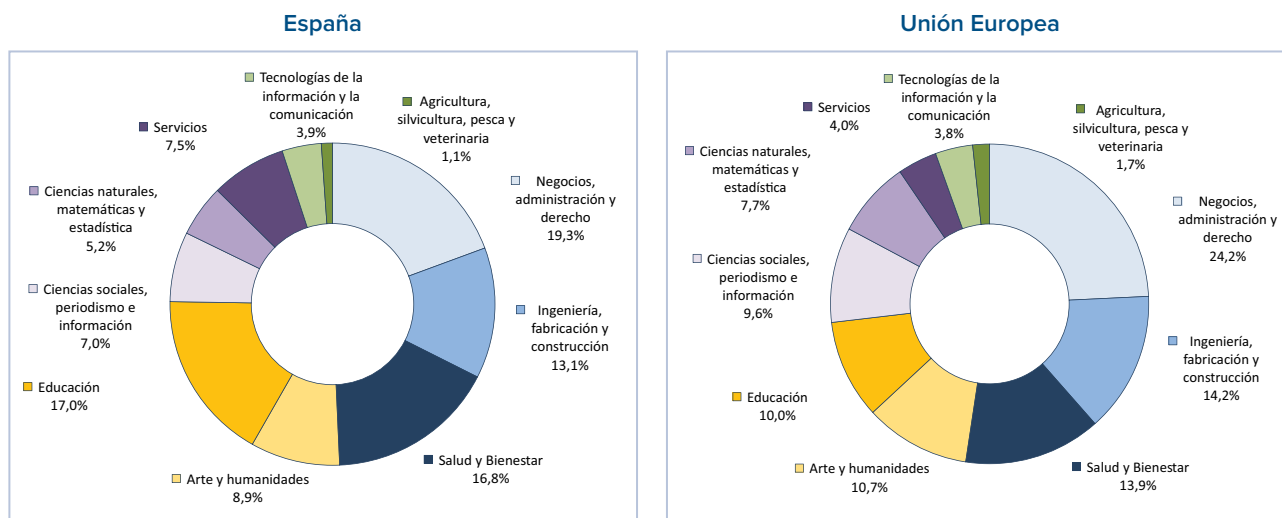
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d415.xlsx> >

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

En la **figura D4.16** se muestra la distribución porcentual de los graduados en educación superior (CINE 5-8) por campo específico de estudio en el año 2018. Se observa que, en España, el mayor porcentaje de graduados en educación superior respecto al total de alumnos graduados correspondió al campo de «Negocios, administración y derecho» (19,3 %), seguido de «Educación» (17,0 %) y «Salud y bienestar» (16,8 %). Los porcentajes menores correspondieron a «Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria» (1,1 %), seguido de «Tecnologías de la información y la comunicación» (3,9 %) y de «Ciencias naturales, matemáticas y estadística» (5,2 %).

Figura D4.16

Distribución porcentual de los graduados en educación superior (CINE 5-8) por campo específico de estudio en España y en la Unión Europea. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d416.xlsx> >

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

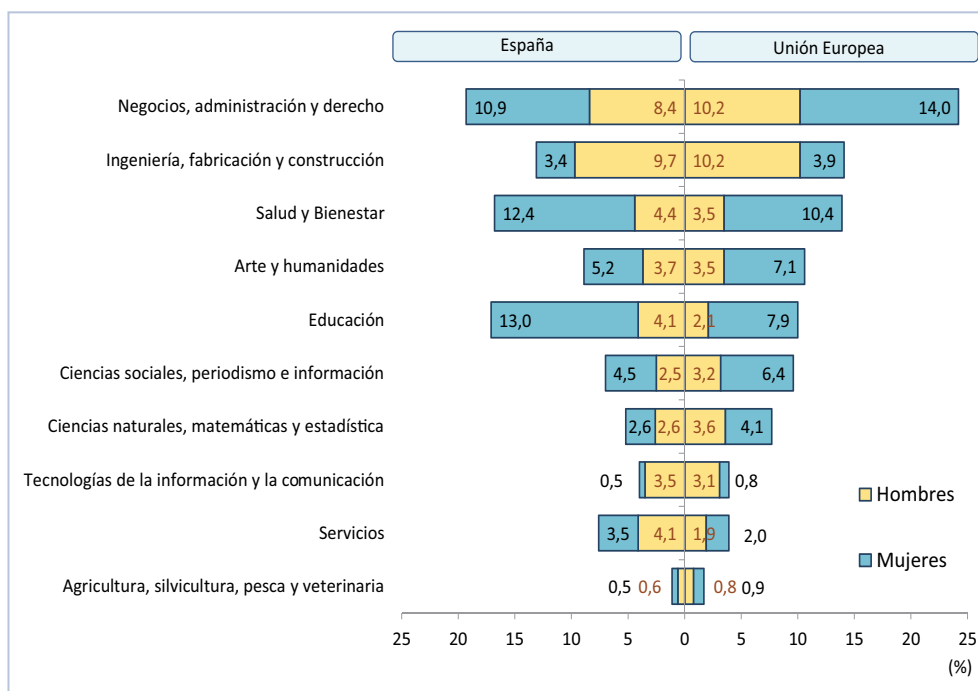
Por otro lado, en Europa, los mayores porcentajes de graduados correspondieron a los campos de «Negocios, administración y derecho» (24,2 %), «Ingeniería, fabricación y construcción» (14,2 %) y «Salud y Bienestar» (13,9 %). Los menores porcentajes corresponden a «Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria» (1,7 %), «Tecnologías de la información y la comunicación» (3,8 %) y «Servicios» (4,0 %).

El porcentaje de graduados en «Educación» (17,0 %) y en «Servicios» (7,5 %) en España fue superior al correspondiente de la Unión Europea en 7,0 y 3,5 puntos respectivamente.

El análisis de titulados en educación superior, según el campo específico de estudio desagregado por sexo, refleja que en España los porcentajes de las mujeres fueron superiores a los de los hombres en la mitad de los casos. Los campos en que existieron diferencias mayores a favor de las mujeres fueron «Educación» (8,9 puntos porcentuales) y «Salud y bienestar» (8,0 puntos).

En el caso de los hombres la mayor diferencia a favor se produjo en «Ingeniería, fabricación y construcción» (6,3 puntos) y «Tecnología de la información y la comunicación» (3,0 puntos). En la Unión Europea, las mayores diferencias se dieron en «Ingeniería, fabricación y construcción», 6,3 puntos porcentuales a favor de los hombres y «Salud y bienestar», 6,9 puntos a favor de las mujeres. Se dieron diferencias menos apreciables en «Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria», «Servicios» y «Ciencias naturales, matemáticas y estadística» tanto en España como en la Unión Europea (véase **figura D4.17**).

Figura D4.17
Distribución porcentual de graduados de educación superior (CINE 5-8), por campo específico de estudio y por sexo en España y en la Unión Europea. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d417.xlsx> >

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

D4.5. Participación en la formación permanente

Entre las conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 relativas a la definición de un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), se proponía alcanzar, antes de 2020, la participación en actividades formativas del 15 % de la población adulta en edad laboral, entre 25 y 64 años. En el año 2019, España presentaba un 10,6 % de participación de personas adultas, entre 25 y 64 años, en actividades de educación y formación, frente al 11,3 % de la media de la Unión Europea, lo que supone que ambas cifras quedaban alejadas del objetivo establecido.

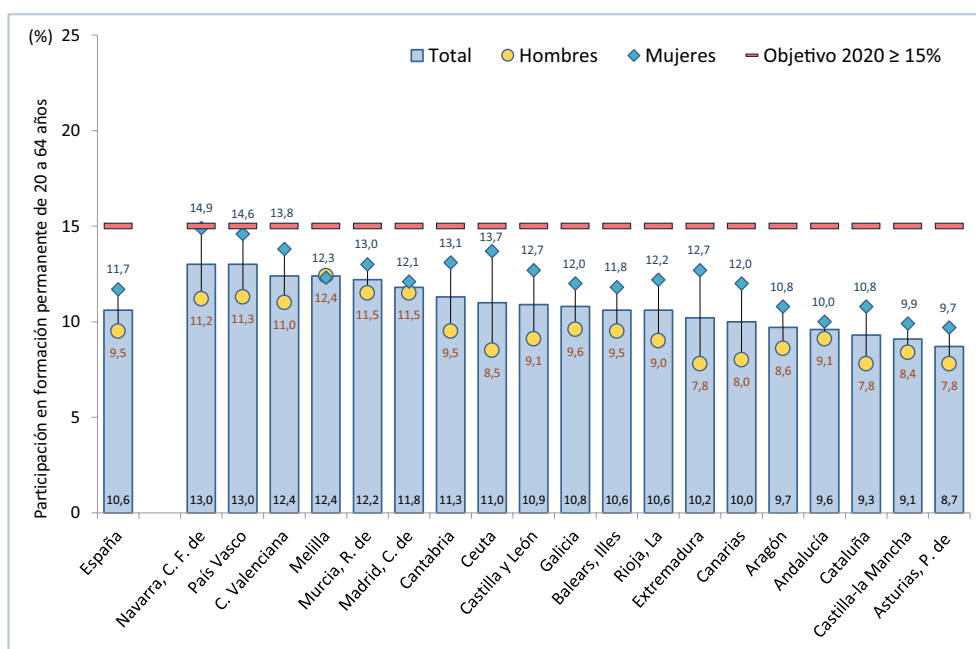
Resultados en el ámbito nacional

En la **figura D4.18** se muestra el porcentaje de la población de entre 25 y 64 años que en 2019 participó en actividades de educación y formación, por Comunidades y Ciudades Autónomas y desagregado de acuerdo con la variable sexo. Los valores oscilaron entre el 8,7 % del Principado 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 (10,6 %). 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.

Resultados en el ámbito de la Unión Europea

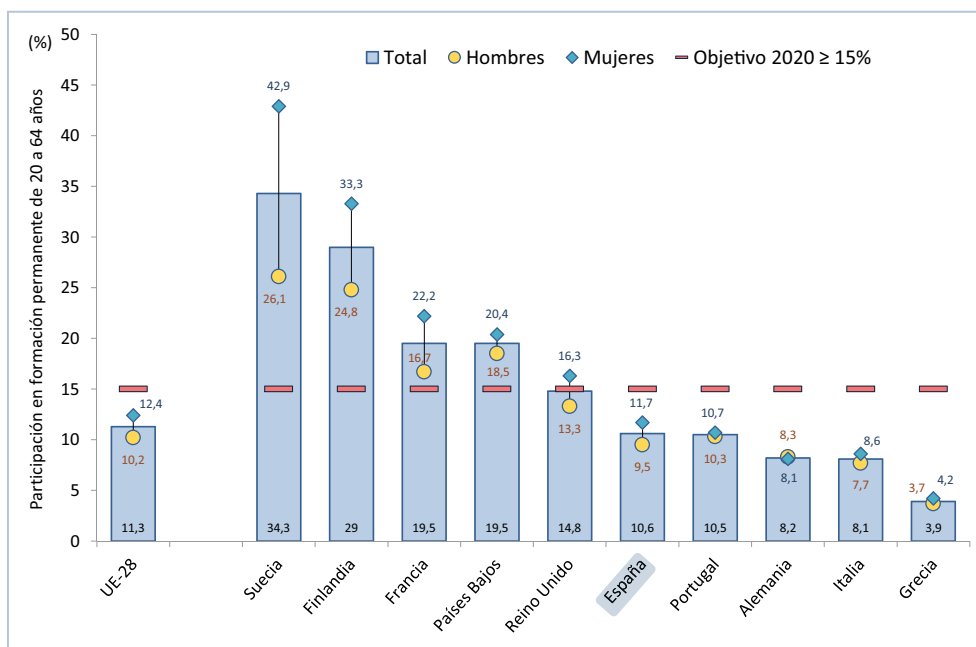
En el conjunto de la Unión Europea, como se ha señalado, este indicador alcanzó en 2019 el 11,3 %. Los países de la Unión Europea que alcanzaron valores más elevados, por encima del nivel de referencia establecido, fueron entre otros, Suecia, Finlandia, Francia y Países Bajos. España, como se ha señalado, 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 (véase **figura D4.19**).

Factores que condicionan la participación en la formación permanente

Entre los factores que condicionan la participación en la formación permanente cabe destacar el nivel de estudios y la situación laboral.

Como se muestra en la **figura D4.20**, existe una relación directa entre el nivel educativo de la población europea adulta –con edades comprendidas entre 25 y 64 años– y su grado de participación en actividades de educación o formación permanente, ya sean estas de carácter formal o no formal. Es decir, 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.

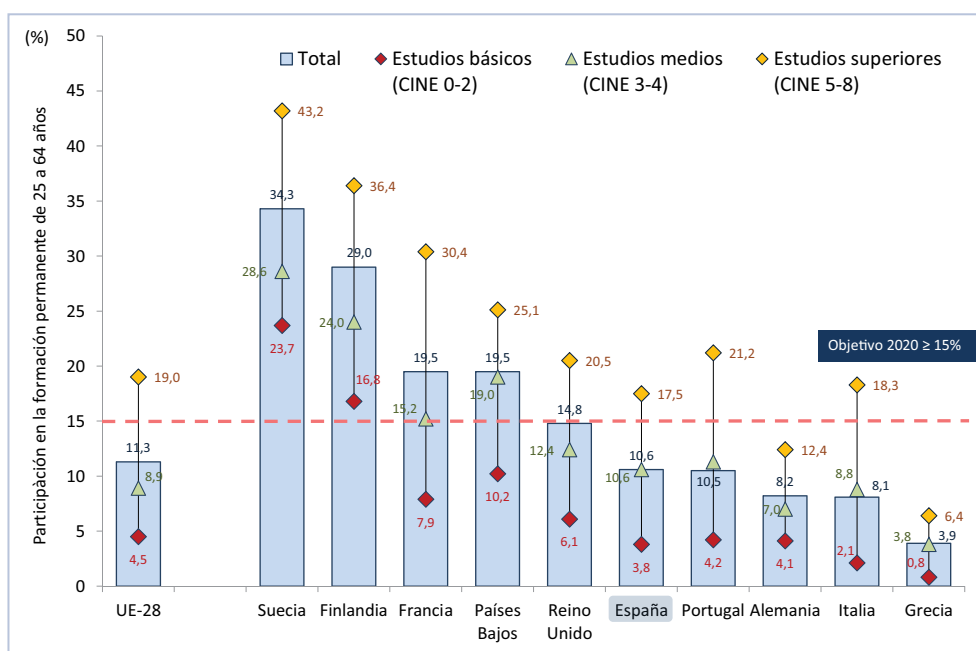
Figura D4.19
Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d419.xlsx> >

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

Figura D4.20
Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en los países de la Unión Europea por nivel educativo. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d420.xlsx> >

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

Atendiendo a los subgrupos de población de acuerdo con su nivel de formación, 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).

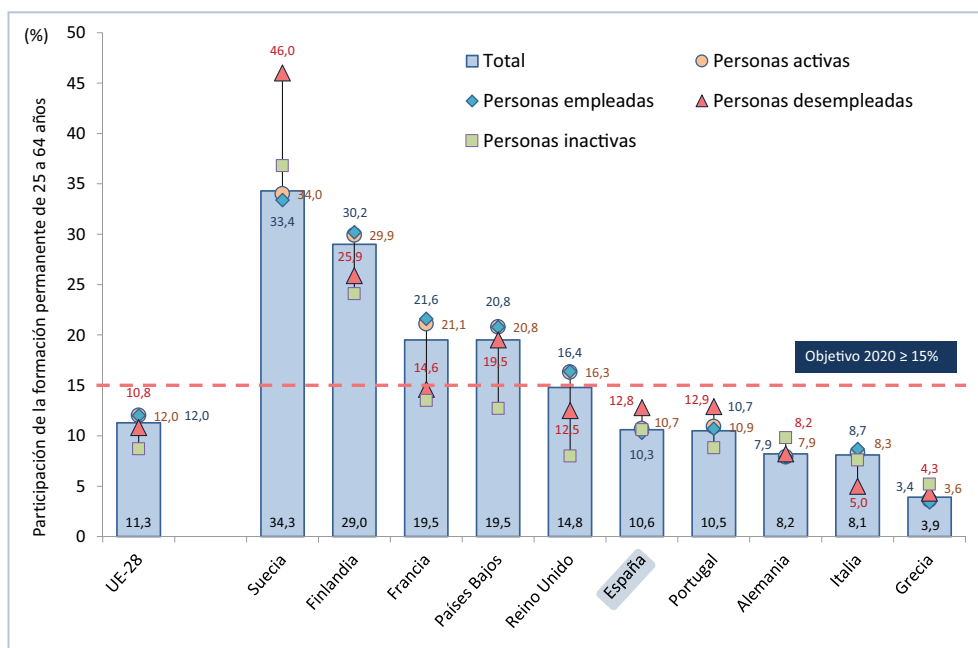
Con las debidas especificidades, esta es la tendencia general entre los países de la Unión Europea. En su globalidad, el porcentaje de participación en actividades de educación y formación la Unión Europea de los 28 fue el 11,3 %, implicándose el 4,5 % de la población con CINE (0-2), el 8,9 % de la población con CINE (3-4) y el 19,0 % de la población con CINE (5-8).

La situación en relación con el empleo de las personas activas –personas en edad laboral y que muestran deseos de trabajar– es otro de los aspectos que hay que tener en cuenta al analizar los resultados de la participación de las personas adultas en actividades de educación o de formación permanente.

En la **figura D4.21** se puede apreciar que, en el conjunto de la Unión Europea, la diferencia entre las personas con empleo (ocupados) y sin empleo (desocupados), cuando se consideraba el porcentaje de estas en actividades de formación se redujo a 1,2 puntos –el 12,0 % de las personas empleadas en la Unión Europea participaba en actividades de formación permanente, frente al 10,8 % de las personas sin empleo–. Los diversos países de la Unión Europea presentan diferencia en los datos a este respecto. En la mayoría de los países de la selección, la probabilidad de participación en actividades de formación fue superior en el caso de las personas con empleo; pero en otros países entre los que se encuentran Suecia, España y Portugal, sucedió lo contrario, es decir, el porcentaje de las personas en paro que participaba en actividades de educación o de formación fue superior al de las personas con empleo.

En el caso de España, la diferencia entre los porcentajes de participación en formación permanente entre las personas desempleadas (12,8 %) y las empleadas (10,3 %) fue de 2,5 puntos. Suecia, con el 46,0 % de las personas desempleadas que participaba en actividades de formación fue el país de la Unión en la que se observaba que la situación laboral de las personas es un condicionante importante a la hora de su participación en actividades de educación o de formación permanente.

Figura D4.21
Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en los países de la Unión Europea por situación laboral. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d421.xlsx>

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

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 a 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 0,5 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.

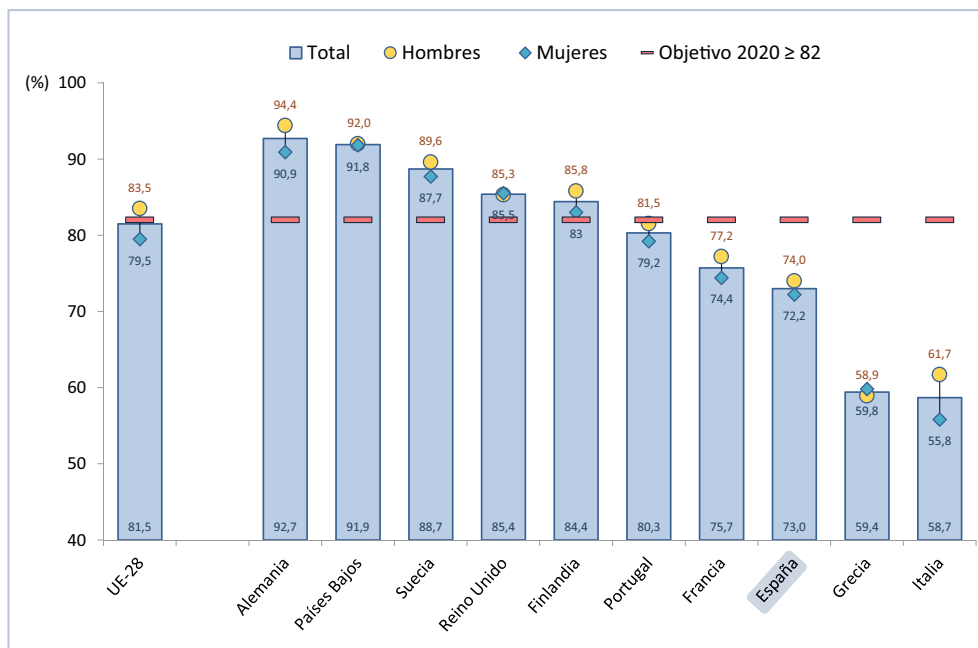
Resultados en el ámbito de la Unión Europea

La **figura D4.22** revela que en 2019 todos los países de la selección la tasa de empleo de las mujeres fue inferior a la de los hombres, excepto en Reino Unido o Grecia donde las tasas de las mujeres fueron ligeramente superiores. En el conjunto de la Unión Europea, la diferencia de la tasa de empleo fue de 4,0 puntos porcentuales a favor de los hombres (el 83,5 % de hombres, frente al 79,5 % de mujeres). En España, la tasas de empleo de hombres y mujeres fueron muy parecidas (74,0 % y 72,2 %).

Por otra parte, los países de la selección que superaron el 82 % en 2019 fueron Alemania, Países Bajos, Suecia, Reino Unido y Finlandia. Por debajo del objetivo se encontraban el resto de los países seleccionados: Portugal, Francia, España, Grecia e Italia.

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.

Factores que condicionan la empleabilidad

Existen diversos factores que condicionan la empleabilidad de los jóvenes; de entre los que están más directamente vinculados con el funcionamiento del sistema de educación y formación en su conjunto y con el grado de eficacia de las correspondientes políticas públicas, cabe señalar el nivel de formación y el grado de participación en la formación profesional.

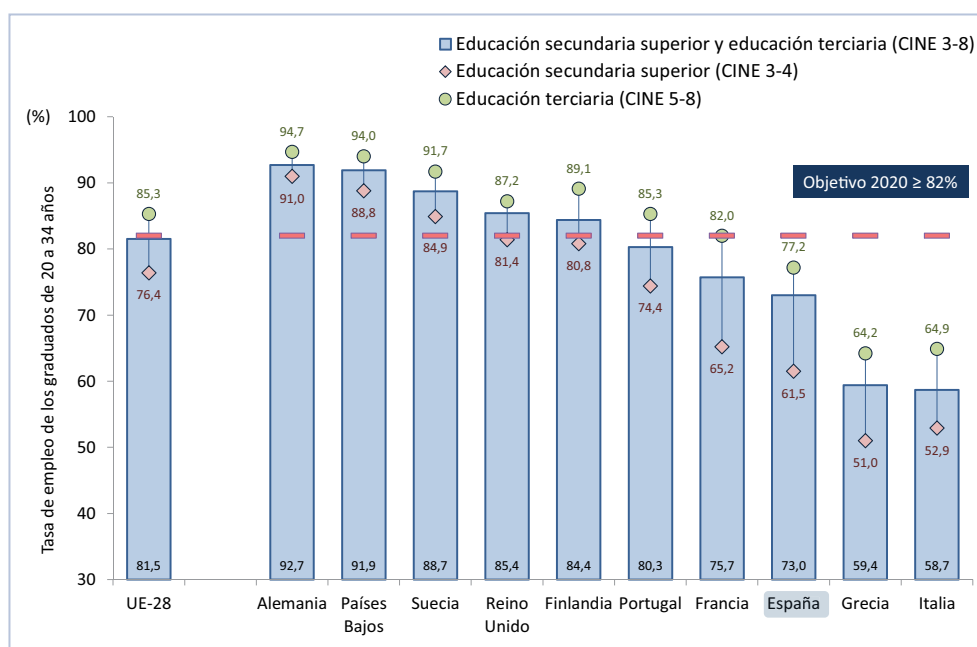
El nivel de formación

La **figura D4.23** 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.

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)–.

Figura D4.23

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 nivel de formación alcanzado. Año 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d423.xlsx> >

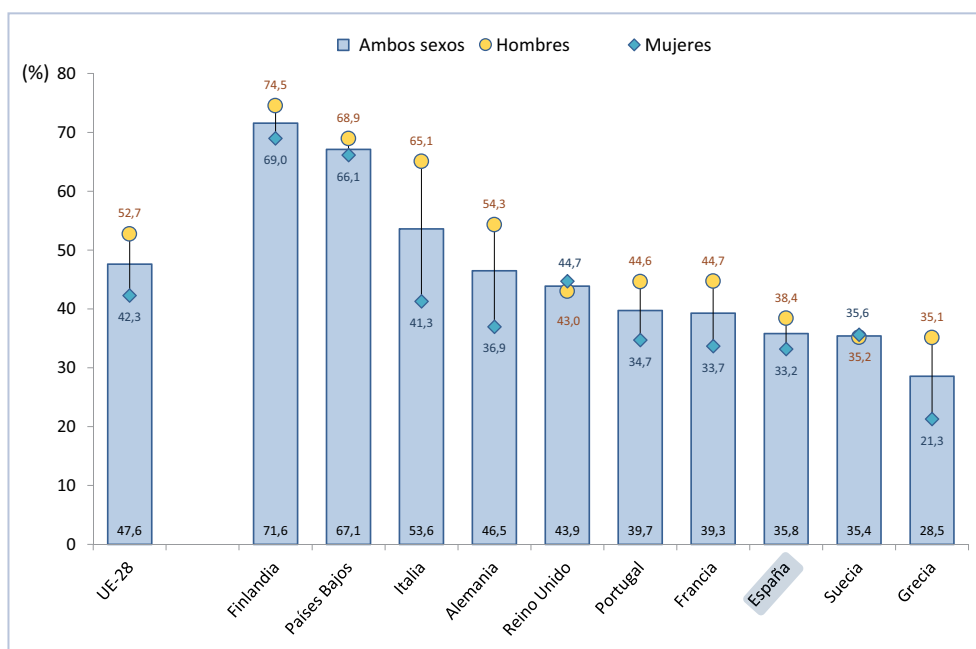
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

La participación en la formación profesional

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.

Por otra parte, en la **figura D4.25** se indican los porcentajes de alumnado de educación secundaria superior (CINE 3) matriculado en los Ciclos Formativos de Enseñanzas Profesionales de Grado Medio en los años 2017 y 2018, para España y para las Comunidades y Ciudades Autónomas. Las cifras son parecidas para los dos años considerados en España y en la mayoría de las Comunidades.

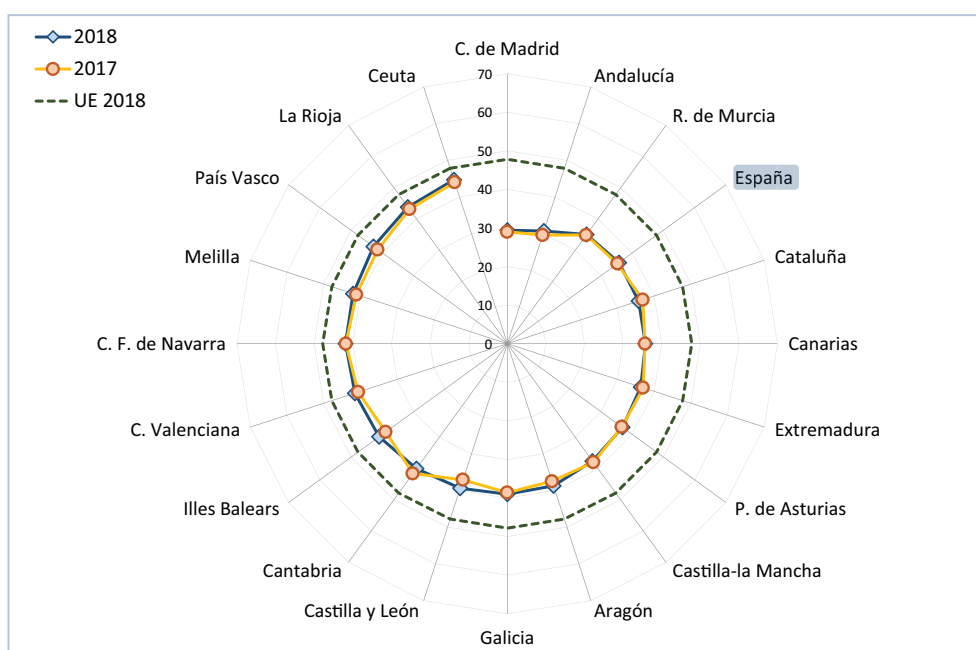
Figura D4.24
Porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) matriculados en programas con orientación profesional en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2018



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d424.xlsx> >

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

Figura D4.25
Porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) matriculados en programas con orientación profesional en España, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2018 y 2017



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d425.xlsx> >

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

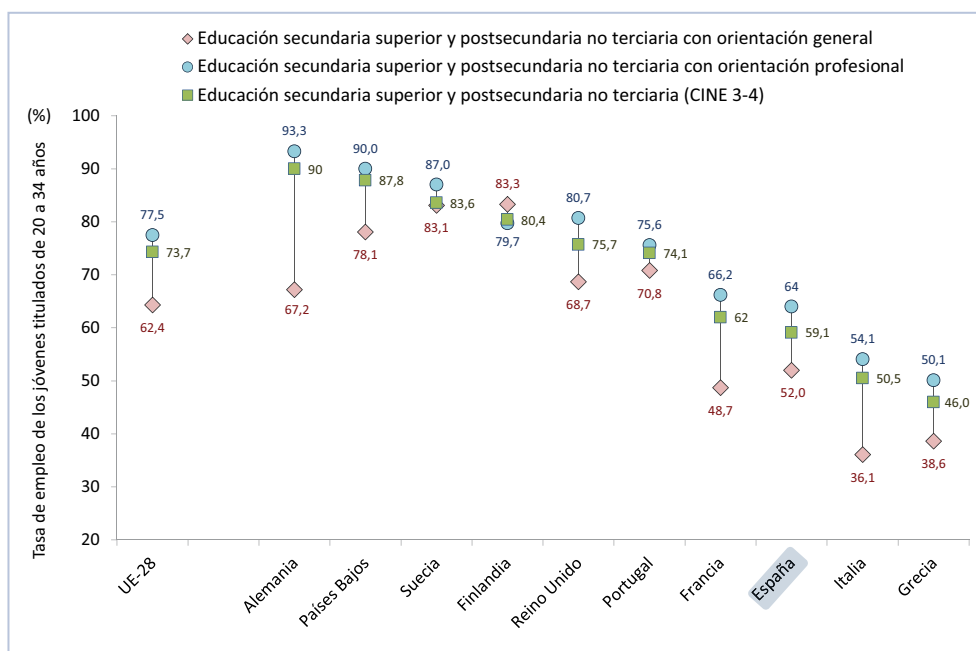
Los mayores porcentajes de alumnado matriculado en estas enseñanzas en 2018 se dieron en Ceuta, La Rioja, País Vasco, Melilla, Navarra, Comunitat Valenciana e Illes Balears (valores por encima del 40 %); y los menores se produjeron en la Comunidad de Madrid (29,4 %), Andalucía (30,7 %) y la Región de Murcia (35,0 %), porcentajes inferiores al promedio español del 35,8 %.

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> >

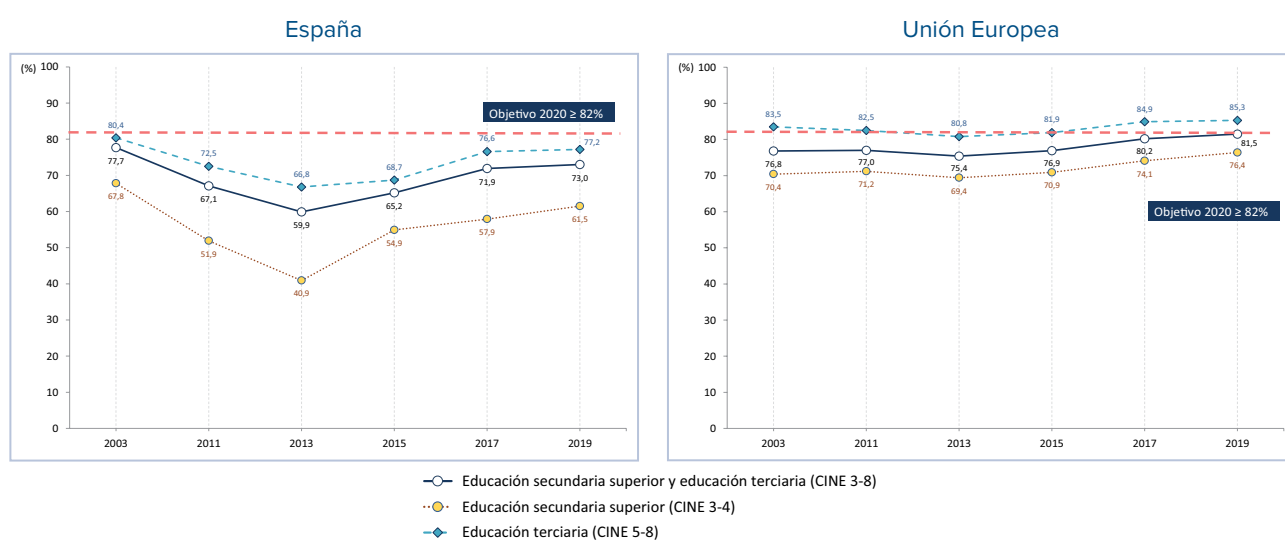
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

Evolución de resultados

La evolución de esta tasa de empleo en la Unión Europea y en España, y su desagregación por nivel de formación, entre 2003 y 2019, se muestra en la **figura D4.27**. En España, desde 2003 la tasa de empleo entre los jóvenes graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años (77,7 %) descendió hasta un 59,9 % en 2013, año a partir del cual se produce una recuperación alcanzando en 2019 la cifra del 73,0 %, próxima a la de 2003. En el conjunto de la Unión Europea los porcentajes son similares en el periodo estudiado con una ligera tendencia al alza entre 2015 y 2019.

Teniendo en cuenta que el Objetivo 2020 es alcanzar o superar el 82 %, en el año 2019 España estaba en educación secundaria superior y educación terciaria (CINE 3-8), a 9,0 puntos de alcanzar el objetivo, y a 8,5 de la media de los países la Unión europea (81,5 %). Hay que destacar que tanto en España como en la Unión Europea la tasa de empleo de los graduados en educación terciaria (CINE 5-8) fue superior a la de los graduados en CINE 3-4. Así, en 2019, las diferencias alcanzaban en España los 15,7 puntos y en la Unión Europea 8,9 puntos.

Figura D4.27
Evolución de la tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación en los tres años anteriores al año de referencia, según el nivel de formación alcanzado, en España y en la Unión Europea. Años 2003 a 2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20d427.xlsx> >

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

Capacidades para el futuro mercado de trabajo

Los importantes cambios que se vienen sucediendo en la economía global están generando alteraciones en el sistema productivo y en el mercado laboral que, en términos generales, comportan un aumento de la demanda de competencias para el empleo asociadas a una cualificación media y alta, pero una disminución de la demanda de cualificaciones de nivel bajo.

El indicador «Competencias para el futuro mercado laboral», establecido en el marco de la estrategia europea ET 2020, se mide por la variación relativa en la demanda de empleo entre 2015 y 2020, según la cualificación o el nivel de estudios requeridos. El organismo que suministra los datos para los países europeos es el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop)³⁰² que, desde 2008, realiza anualmente previsiones hasta 2030 sobre las tendencias del mercado de trabajo en Europa, tanto en lo que concierne a la demanda de competencias o habilidades para los empleos (sector, ocupación y cualificación), como en relación con las características de la población activa (edad, sexo y nivel de estudios)³⁰³.

302. < <https://www.cedefop.europa.eu/es> >

303. No se aportan más datos de este indicador debido a que, a fecha de la realización de este INFORME, el pronóstico de habilidades de Cedefop se había desarrollado antes de que comenzara la pandemia mundial de Covid-19. Los impactos económicos a corto plazo de la pandemia y los bloqueos posteriores en muchos países son muy inciertos.

Capítulo E

La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional

E1. Ordenación de las enseñanzas. Novedades normativas	499
E1.1. Enseñanzas de régimen general	499
E1.2. Enseñanzas de régimen especial	501
E2. La inspección educativa	502
E2.1. La Inspección Central	502
E2.2. La Inspección educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	503
E3. La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	505
E3.1. Alumnado, profesorado, centros docentes	506
E3.2. Políticas educativas. Actuaciones para favorecer la igualdad de oportunidades del alumnado	516
E3.3. Resultados de las evaluaciones de diagnóstico	534
E4. La educación en el exterior	540
E4.1. Centros docentes de titularidad del Estado español	541
E4.2. Centros docentes de titularidad mixta, con participación del Estado español	543
E4.3. Secciones españolas en centros de otros Estados	544
E4.4. Presencia española en Escuelas Europeas	545
E4.5. Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas	546
E4.6. Otros programas de Educación en el Exterior	548
E4.7. Programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros	551
E4.8. Provisión de puestos de personal docente en el exterior	554
E4.9. Evolución de los programas de Educación en el exterior	555

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

En el epígrafe B2. de este INFORME se describe la distribución de funciones y competencias existentes en nuestro ordenamiento en el ámbito de la educación. Dicho reparto competencial entre el Estado y las Comunidades Autónomas se sustenta en la Constitución y en los respectivos Estatutos de Autonomía de las Comunidades Autónomas. Como se ha indicado, las competencias educativas que no hubieran sido asumidas por las Comunidades Autónomas en sus respectivos Estatutos de Autonomía corresponden al Estado.

E1.1. Enseñanzas de régimen general

Educación Infantil y Primaria

Durante el ámbito temporal del curso que se analiza en este INFORME no se publicaron modificaciones del currículo impartido en los dos ciclos de las enseñanzas de Educación Infantil, regulado por la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre.³⁰⁴

En lo que afecta a la Educación Primaria, tampoco esta etapa educativa se vio modificada en lo que respecta a sus aspectos académicos y curriculares durante el curso que se examina. Por tanto, prosiguió la aplicación de la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril³⁰⁵, por la que se aprobó en su momento el currículo aplicable al ámbito gestionado por el Ministerio.

Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

La Educación Secundaria Obligatoria no se vio modificada en lo que respecta a sus aspectos académicos y curriculares durante el curso que se examina. Por tanto, prosiguió la aplicación de la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio³⁰⁶, por la que se aprobó en su momento el currículo aplicable al ámbito gestionado por el Ministerio.

Por lo que se refiere al Bachillerato en el ámbito de los centros en el exterior, la Orden PCI/12/2019³⁰⁷, de 14 de enero, determinó las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas en el curso 2018-2019. En esta, se faculta a los titulares de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional y de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo

304. < BOE-A-2008-222 >

305. < BOE-A-2014-4626 >

306. < BOE-A-2015-7662 >

307. < BOE-A-2019-395 >

llo e Innovación para adaptar lo recogido en estas normas y en el Real Decreto 310/2016 a las necesidades y situación de los centros situados en el exterior del territorio nacional, los programas educativos en el exterior, los programas internacionales, los alumnos procedentes de sistemas educativos extranjeros, de las personas adultas y de las enseñanzas a distancia.

Conforme con lo anterior, las Secretarías de Estado antes indicadas establecieron conjuntamente las adaptaciones de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad a las necesidades y situación en los casos referidos, para el curso 2018-2019 (Resolución de 22 de febrero de 2019, de la Subsecretaría Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad)³⁰⁸.

En esta resolución se establece que la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) debía organizar la evaluación de Bachillerato de los estudiantes procedentes de los centros docentes españoles situados en el exterior del territorio nacional. En el caso de los estudiantes procedentes de los centros españoles en Marruecos, esta prueba estaba organizada por la Universidad de Granada.

Asimismo, se completan en esta Resolución las instrucciones dictadas por la Resolución de 28 de septiembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, la cual aprobó instrucciones relativas al programa de doble titulación Bachiller-*Baccalauréat* del sistema educativo francés, correspondientes al curso 2018-2019.

Finalmente, hay que indicar que la ordenación curricular continuó rigiéndose por la Orden ECD/1361/2015³⁰⁹, de 3 de julio, en los términos marcados por el Real Decreto-Ley 5/2016, de 9 de diciembre.

Formación Profesional

En el curso que se analiza, el Ministerio aprobó determinadas órdenes ministeriales con los currículos de los ciclos formativos que se indican a continuación, aplicables a los centros del ámbito territorial gestionado por el Ministerio. Se incluyen asimismo algunos de los currículos que, si bien no fueron publicados estrictamente en el plazo temporal de este INFORME, su proceso de elaboración sí se realizó en el periodo que se analiza:

- Orden EFP/792/2019³¹⁰, de 18 de julio, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Formación Profesional Básica correspondiente al Título Profesional Básico en Acceso y conservación en instalaciones deportivas.
- Orden EFP/301/2019³¹¹, de 11 de marzo, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Socio-deportiva.
- Orden EFP/301/2019³¹², de 11 de marzo, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva.
- Orden EFP/923/2019³¹³, de 4 de septiembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico.
- Orden EFP/1213/2019³¹⁴, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Montaje de estructuras e instalación de sistemas aeronáuticos.
- Orden EFP/1209/2019³¹⁵, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Actividades ecuestres.
- Orden EFP/923/2019³¹⁶, de 4 de septiembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico.

308. < BOE-A-2019-2555 >

309. < BOE-A-2015-7662 >

310. < BOE-A-2018-12763 >

311. < BOE-A-2019-3860 >

312. < BOE-A-2019-3860 >

313. < BOE-A-2019-12872 >

314. < BOE-A-2019-18094 >

315. < BOE-A-2019-18090 >

316. < BOE-A-2019-12872 >

- Orden EFP/1210/2019, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Comercialización de productos alimentarios.
- Orden EFP/1211/2019³¹⁷, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Mantenimiento de embarcaciones de recreo.
- Orden EFP/1215/2019³¹⁸, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Redes y estaciones de tratamiento de aguas.
- Orden EFP/1217/2019³¹⁹, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Gestión del agua.
- Orden EFP/1216/2019³²⁰, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Electromedicina clínica.
- Orden EFP/1212/2019³²¹, de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Mantenimiento de estructuras de madera y mobiliario de embarcaciones de recreo.
- Orden EFP/1218/2019³²², de 11 de diciembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Organización y control de obras de construcción.

Por otra parte, se debe indicar que el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, que establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, determina que los centros docentes militares pueden ser autorizados por el Ministerio de Educación para impartir al personal militar enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de formación profesional, consecuentemente con las previsiones de la Ley 39/2007, de 19 de noviembre, de la carrera militar.

Según lo indicado, el Ministerio de Educación y Formación Profesional autorizó y actualizó la impartición de ciclos formativos de grado superior de formación profesional (Orden EFP/696/2019³²³, de 12 de junio, Corrección errores BOE 06-08-2020). La autorización afectaba a un total de 9 centros docentes militares. El número de ciclos formativos autorizados ascendía a 19 ciclos, en total, entre los diversos centros. El número de unidades autorizadas en el conjunto de centros ascendía a 103 unidades.

E1.2. Enseñanzas de régimen especial

Enseñanzas de Idiomas

En el ámbito temporal del curso precedente, el Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, había establecido que las Administraciones educativas debían aprobar los currículos de los idiomas de régimen, pudiendo organizar las enseñanzas de los niveles Intermedio y Avanzado en tres cursos como mínimo y en cuatro como máximo, para cada nivel en su conjunto. Por lo que respecta a las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla, las enseñanzas impartidas en ellas incluían al idioma árabe, para el que el límite máximo de cuatro cursos podía ampliarse en un curso más, y al español como lengua extranjera, para el que el límite mínimo de tres cursos podía reducirse en un curso.

Además de esta normativa, durante el último trimestre del curso 2018-2019 se comenzó a aplicar el Real Decreto 1/2019³²⁴, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, Avanzado y C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial.

317. < BOE-A-2019-18092 >

318. < BOE-A-2019-18149 >

319. < BOE-A-2019-18151 >

320. < BOE-A-2019-18150 >

321. < BOE-A-2019-18093 >

322. < BOE-A-2019-18152 >

323. < BOE-A-2019-9584 >

324. < BOE-A-2019-317 >

Por su parte, la Orden EFP/962/2018³²⁵, de 18 de septiembre, reguló las características y la organización de las enseñanzas y de los certificados del nivel básico A2 y se estableció el currículo y la organización de los niveles intermedio B1, e intermedio B2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial de alemán, árabe, español como lengua extranjera, francés e inglés, y del nivel avanzado C1 de inglés, impartidas en las escuelas oficiales de idiomas de Ceuta y de Melilla.

Por su parte, la Orden EFP/845/2019³²⁶, de 25 de julio, reguló las pruebas de certificación oficial de las enseñanzas de idiomas de los niveles básico, intermedio y avanzado, y las pruebas de certificación de los cursos de actualización y especialización, que se imparten igualmente en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Ceuta y de Melilla, y el modelo, el contenido, las especificaciones técnicas, la expedición y el registro, de los certificados académicos correspondientes.

Enseñanzas Artísticas

La regulación académica y curricular de las enseñanzas artísticas permaneció en los mismos términos que en cursos precedentes, con la salvedad de las enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño.

En este ámbito, el Ministerio aprobó los currículos del Ciclo Formativo de Grado Medio de Artes Plásticas y Diseño correspondientes al título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño en Asistencia al Producto Gráfico Impreso (Orden EFP/1378/2018³²⁷, de 18 de diciembre) y al título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño en Reproducciones Artísticas en Madera (Orden EFP/1379/2018³²⁸, de 18 de diciembre). El primero perteneciente a la familia profesional de Comunicación Gráfica y Audiovisual y el segundo a la familia profesional de Escultura. Los currículos indicados eran de aplicación al ámbito del Ministerio de Educación y Formación Profesional y en ambos casos su impartición debía tener lugar en el curso 2018-2019.

Enseñanzas Deportivas

Durante el curso 2018-2019 no se publicó ninguna normativa relacionada con las Enseñanzas Deportivas, por lo que la regulación académica y curricular de estas enseñanzas ha permanecido en los mismos términos que en cursos precedentes sin que se haya producido ninguna novedad al respecto.

E2. La inspección educativa

E2.1. La Inspección Central

La Inspección Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional extiende sus actuaciones a los centros y programas educativos en el exterior y, además, supervisa las enseñanzas de Formación Profesional impartidas en academias militares, las enseñanzas a distancia CIDEAD y las aulas itinerantes en circos.

Corresponde a la Subdirección General de Inspección del Ministerio de Educación y Formación Profesional la valoración de la práctica docente y del desempeño profesional de los funcionarios (Real Decreto 1138/2002³²⁹, de 31 de octubre, y Orden ECD/493/2004³³⁰, de 23 de febrero), así como participar en su selección a través de los concursos de méritos para funcionarios docentes y Asesores Técnicos en el exterior.

La Inspección de Educación realizó 80 visitas, durante las que valoró a un total de 228 docentes, de los cuales 93 eran funcionarios del Cuerpo de Maestros, 113 Profesores de Secundaria y 22 Asesores Técnicos. 3 de los informes emitidos de estas valoraciones contenían recomendaciones de mejora de los docentes afectados que tienen por objeto ser motivo de observación en el curso siguiente.

325. < BOE-A-2018-12763 >

326. < BOE-A-2019-11521 >

327. < BOE-A-2018-17694 >

328. < BOE-A-2018-17695 >

329. < BOE-A-2002-21183 >

330. < BOE-A-2004-3716 >

Los resultados académicos fueron muy positivos en los centros de titularidad del Estado español, como muestra el siguiente resumen:

- 98,3 % de los alumnos promocionaron en la etapa de Educación Primaria.
- 92,6 % de los alumnos promocionaron en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
- 90,9 % de los alumnos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria titularon.
- 79,9 % de los alumnos de Bachillerato promocionaron de curso.
- 89,5 % de los alumnos de Bachillerato alcanzaron el correspondiente título.

En los centros de titularidad mixta:

- 99,8 % de los alumnos promocionaron en la etapa de Educación Primaria.
- 100 % de los alumnos promocionaron en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
- 98,4 % de los alumnos de Bachillerato promocionaron de curso.

Como cabe apreciar, tanto en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria como en Bachillerato la titulación prácticamente alcanzó el 100 %.

En las secciones españolas en centros de titularidad de otros estados, los resultados fueron altos, ya que el porcentaje de aprobados estuvo próximo al 100 %.

E2.2. La Inspección educativa en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

Ceuta

El Servicio de Inspección de la Ciudad Autónoma de Ceuta desarrolló las actuaciones contempladas en su Plan Anual de Actuación que a continuación se detallan.

Se Supervisó el funcionamiento del Plan de Lectura, habiendo intervenido durante el curso 2018-2019 en 2 colegios de Educación Infantil y Primaria y 1 Instituto de Enseñanza Secundaria. Asimismo, se procedió a la supervisión del Plan de Convivencia en 3 Colegios de Educación Infantil y Primaria.

En los centros en los que la Inspección educativa intervino durante este curso escolar surgió una casuística variada en los centros de enseñanza secundaria examinados. Los aspectos susceptibles de mejora incardinados en los respectivos planes de convivencia se repitieron en los tres colegios que han formado la muestra:

- La dirección del centro debe incorporar un plan de recurso de sus resoluciones en el que se incluya la posibilidad de que el Consejo Escolar revise la decisión adoptada, a instancia de padres, madres o tutores legales, en virtud de lo establecido en el artículo 127.f) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. En caso de mantenerse el desacuerdo con la resolución adoptada, debe indicarse la posibilidad del recurso de alzada ante el Director Provincial de Educación y Formación Profesional.
- Se debe elaborar un plan de reuniones de los órganos colegiados de gobierno que garantice que estos desarrollen sus competencias. Con relación a la convivencia, en concreto, el claustro debe conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que estas se atengan a la normativa vigente.

La Inspección participó en la evaluación acreditativa de la fase de prácticas del profesorado del Cuerpo de Enseñanza Secundaria y el profesorado Técnico de Formación Profesional que aprobaron la fase de oposición y concurso en el curso 2017-2018, y que afectó a 58 docentes.

Igualmente, la Inspección llevó a cabo la supervisión de la aplicación de la orden EDU/ 849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y de la normativa complementaria que la desarrolla.

A lo largo del curso de referencia se actualizaron y revisaron los protocolos de supervisión de la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, especialmente los alumnos con necesidades educativas especiales. Durante ese curso escolar se elaboró un sistema informático para que en el proceso de matriculación se detecten aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales

y puedan ser escolarizados adecuadamente. Para conseguir un reparto equitativo de este alumnado entre los distintos centros de Ceuta se procedió, por parte del Ministerio, por un lado, a incrementar en medio profesor más de pedagogía terapéutica a los centros privados concertados y, por otro lado, se dispuso la publicación en el periodo ordinario de matriculación de aquellas vacantes que son reservadas para los alumnos con necesidades educativas especiales. Todo ello con el fin de que el alumnado afectado pueda recibir un número de sesiones de Audición y Lenguaje, así como de Pedagogía Terapéutica en relación con sus necesidades educativas.

La Comisión de Valoración, previo informe de Escolarización del Servicio de Atención temprana, adjudicó las vacantes teniendo en cuenta en todo momento el número de alumnos con necesidades educativas ya matriculados en el centro y el porcentaje de estudiantes que es atendido por las especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Asimismo, se cuidó la promoción y titulación de este tipo de alumnado, fomentando los principios de normalización e inclusión.

A su vez se elaboraron los correspondientes dictámenes de escolarización para aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que no han sido previamente diagnosticados por el Servicio de Atención Temprana, a fin de ser escolarizados en la reserva de plazas para tal fin.

La Inspección participó en los procedimientos que se llevaron a cabo en relación con la selección de directores y directoras en los centros públicos.

Entre otras actuaciones de carácter incidental, cabe citar la 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.

En relación con el asesoramiento y supervisión de la gestión económica de los Institutos de Educación Secundaria, se realizó en cada uno de los Institutos el estudio de los apuntes contables del periodo económico comprendido entre el 1 de septiembre de 2017 y el 31 de agosto de 2018, con el fin de comprobar la corrección de las adjudicaciones de partidas presupuestarias. Asimismo, se comprueba el cumplimiento de la Ley 9/2017, de 8 de noviembre, de Contratos del Sector Público para la celebración de contratos menores.

La Inspección llevó a cabo el asesoramiento y supervisión de las Escuelas Infantiles y Centros de Educación Infantil sujetas a convenio. Se supervisaron dos Escuelas Infantiles de titularidad pública y cuatro Centros de Educación Infantil bajo concierto, a fin de comprobar que cumplen con todos los requisitos recogidos en la Orden EDU/1965/2010, de 14 de julio por la que se regulan los requisitos que han de cumplir los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil y diferentes aspectos relacionados con la admisión de alumnos, la participación, la organización y el funcionamiento de dichos centros en las ciudades de Ceuta y Melilla. Las dos Escuelas Infantiles de titularidad pública, cumplían con todos los requisitos recogidos en la citada orden. De las cuatro Escuelas Infantiles privadas autorizadas, tres no reunían los requisitos de titulación y de ratio establecidos en la Orden citada, por lo que fue necesaria la elaboración del correspondiente Informe y los preceptivos requerimientos solicitando los pertinentes cumplimientos.

Por otra parte, una vez que el sistema GEISER se implantó definitivamente, se trató de digitalizar todos los flujos de trabajo internos del Servicio de Inspección, computando la carga de trabajo de todos aquellos informes que no forman parte implícita del trabajo planificado pero que son atendidos.

Melilla

La actuación de los servicios de la Inspección educativa en la ciudad autónoma de Melilla se encuentra reflejada en el Plan Anual de Inspección. Seguidamente se concretan las actuaciones desarrolladas durante el curso 2018-2019 que se analiza por los servicios de Inspección educativa.

- Supervisión del funcionamiento del Plan de Convivencia en los centros públicos: el número de sancionados, con expediente disciplinario abierto fue de 121. De ellos en ESO fueron 67 y en Educación Primaria 1. Por agresiones al profesorado o alumnado se tramitaron 4 expedientes, con sanciones de cambio de centro. Recibieron sanciones con expulsión entre 15 y 30 días 74 alumnos.
- Supervisión del Plan de Lectura en los centros públicos, se propusieron como mejoras las siguientes:
 - Ajustar mejor los tiempos para una intervención en mayor profundidad.
 - Asociar la actividad en el curso próximo con los resultados de la evaluación externa en la competencia lingüística.

- Segmentar mejor la intervención ajustando la supervisión de las fuentes documentales en el momento en el que los centros las elaboran.
- Mejorar horarios del profesorado dedicados al apoyo en la competencia lectora.
- Mejorar horario del alumnado dedicado al desarrollo de la competencia lectora.
- Planificar tiempos concretos para la intervención en los centros.
- Realizar, por parte de los miembros del servicio de inspección, una puesta en común de lo registrado en la intervención en los centros y supervisión realizada, de tal modo que se puedan identificar buenas prácticas, vinculadas a la mejora de resultados o aspecto para mejorar.
- Incrementar las visitas a las aulas y reuniones con los equipos docentes y Departamentos para reflexionar sobre el desarrollo del plan y sus implicaciones educativas: organizativas y metodológicas.
- Supervisión de la aplicación de la Orden EDU 849/2010, de 8 de marzo, sobre ordenación de la educación del alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo y de la normativa complementaria que la desarrolla: por primera vez, de modo generalizado, el alumnado que se incorporó por primera vez al sistema educativo español (menores tutelados), fue matriculado en un nivel educativo de referencia, comenzando su integración a alumnado en aulas ordinarias.
- Se procedió asimismo a realizar la evaluación de 12 directores que finalizaban su mandato. Todos con resultado positivo.
- A lo largo del curso, se actualizó toda la documentación relacionada con la escolarización de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, introduciendo por primera vez la consulta telemática de los datos disponibles por las distintas Administraciones.
- El servicio de Inspección educativa también realizó la supervisión de los procedimientos existentes en los centros que garantizasen el derecho de los alumnos a que su rendimiento escolar fuera evaluado conforme a criterios objetivos.
- Supervisión y asesoramiento de las diferentes medidas (curriculares y organizativas) del Plan de Atención a la Diversidad y el cumplimiento de los principios de normalización e inclusión: destaca la conveniencia de establecer centros prioritarios para la atención del alumnado que requiere atención sanitaria en centros ordinarios (diabetes, epilepsia, etc.), previo estudio del nivel educativo del alumnado afectado.
- Supervisión y asesoramiento de las diferentes medidas curriculares y organizativas.
- Supervisión de las enseñanzas de Formación Profesional y Formación Profesional Básica: revisión de la oferta formativa de estas enseñanzas en la ciudad y de sus horarios.
- Seguimiento sobre el nivel de asistencia y de absentismo del alumnado y de las medidas adoptadas por los centros tendentes a paliar dicho absentismo, con especial incidencia en los horarios vespertinos: al respecto se deben destacar los elevados datos de absentismo de 154 alumnos, de los que 33 cursaban estudios en la etapa de Educación Primaria y el resto en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Supervisión de Escuelas Infantiles, habiéndose supervisado todas.

E3. La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla tenían una población similar, 84.829 habitantes en Ceuta y 84.689 en Melilla, a 1 de enero de 2018. Cuentan con una elevada densidad de población, muy por encima de la media española y de la Unión Europea.

Un rasgo distintivo de ambas ciudades es su diversidad lingüística y cultural. Así, aproximadamente el 32 % de los ceutíes tiene como idioma materno el *dariya*, un dialecto coloquial del árabe de uso exclusivamente oral que no tiene reconocimiento oficial. En el caso de los melillenses, alrededor del 45 % son de tradición religiosa islámica, mayoritariamente autóctonos de la zona del Rif, donde se asienta Melilla. Su idioma materno es el *tamazight*, en la variante *tarifit*, lengua bereber de los antiguos pobladores del norte de África sin raíces comunes con la lengua o dialectos árabes. Existen además pequeñas comunidades de origen judío —en su gran mayoría sefardíes—, romaní, hindú y chino. Por otra parte, en los Centros de Estancia Temporal de

Inmigrantes (CETI) existe un grupo cambiante en las personas, pero continuo en el número, proveniente del África subsahariana, Argelia, Siria y otros países. La singularidad de estas dos Ciudades Autónomas condiciona tanto las políticas como los resultados en materia educativa.

E3.1. Alumnado, profesorado, centros docentes

Alumnado matriculado

Durante el curso 2018-2019 el número de estudiantes escolarizados en enseñanzas no universitarias en la Ciudad Autónoma de Ceuta fue de 22.912. De ellos 20.457 (89,2 %) cursaron enseñanzas de régimen general, 1.468 (6,4 %) enseñanzas de régimen especial y 987 (4,3 %) enseñanzas para personas adultas.

En la Ciudad Autónoma de Melilla el número total de alumnos de enseñanzas no universitarias ascendió a 23.291. De estos cursaron enseñanzas de régimen general 21.300, lo que supuso el 91,4 % de todos los matriculados. En enseñanzas de régimen especial hubo 1.659 estudiantes escolarizados (7,1 %) y 712 cursaron estudios para adultos (3,0 %).

En la **tabla E3.1**, que muestra el alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general en Ceuta, observamos que en el curso 2018-2019 hubo 151 estudiantes más en estas enseñanzas que en 2017-2018. Los incrementos más significativos se produjeron en Otros programas formativos de los centros privados concertados (107) y, en los centros públicos, las enseñanzas de Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica (80), Educación Secundaria Obligatoria (50), Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (40) y Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio a distancia (35). Por otro lado, los mayores descensos se dieron en el segundo ciclo de Educación Infantil de los centros públicos (-75), Educación Primaria de los centros privados concertados (-54), Bachillerato (-50) y Educación Primaria de los centros públicos (-29) y segundo ciclo de Educación Infantil de los centros privados concertados (-26). En cifras totales, aumentó el número de matrículas en todos los tipos de centros; concretamente, hubo 74 estudiantes más en los centros públicos, 46 en centros privados no concertados y 31 en centros privados concertados.

Tabla E3.1

Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

	Curso 2018-2019				Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2017-2018			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo	302	45	109	456	0	-5	38	33
Educación Infantil - Segundo ciclo	2.595	743	0	3.338	-75	-26	0	-101
Educación Primaria	5.883	1.687	0	7.570	-29	-54	0	-83
Educación Especial	130	0	0	130	3	0	0	3
ESO	3.585	1.126	0	4.711	50	7	0	57
Bachillerato	1.194	0	85	1.279	-50	0	8	-42
Bachillerato a distancia	155	0	0	155	7	0	0	7
C.F.FP Básica	452	44	0	496	80	2	0	82
C.F.FP Grado Medio	874	0	0	874	-5	0	0	-5
C.F.FP Grado Superior	798	0	0	798	40	0	0	40
C.F.FP Grado Medio a distancia	300	0	0	300	35	0	0	35
C.F.FP Grado Superior a distancia	144	0	0	144	7	0	0	7
Otros programas formativos	19	187	0	206	11	107	0	118
Total	16.431	3.832	194	20.457	74	31	46	151

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 la Ciudad Autónoma de Melilla se produjo un aumento de la matrícula de 416 alumnos y alumnas respecto al curso anterior (ver **tabla E3.2**). Los incrementos más importantes se produjeron en Educación Primaria de los centros públicos (275), primer ciclo de Educación Infantil de los centros privados no concertados (212), Educación Secundaria Obligatoria de los centros públicos (56), Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (47) y Educación Primaria de centros privados concertados (31). Por el contrario, las disminuciones más importantes se dieron en el primer ciclo de Educación Infantil de los centros privados concertados (-184), Bachillerato (-34) y Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio de centros públicos, Educación Secundaria Obligatoria de centros privados concertados (-13) y Ciclos Formativos de Formación Profesional a distancia de los centros públicos (-11). En cifras totales, se produjeron aumentos significativos en el número de matrículas en los centros públicos (350) y en los centros privados no concertados (218), mientras que descendió en 152 las de los centros privados concertados.

Tabla E3.2
Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

	Curso 2018-2019				Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2017-2018			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo	543	0	442	985	-1	-184	212	27
Educación Infantil - Segundo ciclo	3.082	820	27	3.929	10	19	-2	27
Educación Primaria	6.371	1.589	46	8.006	275	31	4	310
Educación Especial	104	0	0	104	-2	0	0	-2
ESO	4.177	459	0	4.636	56	-13	0	43
Bachillerato	1.382	0	47	1.429	-34	0	4	-30
Bachillerato a distancia	118	0	0	118	3	0	0	3
C.F.FP Básica	488	0	0	488	19	0	0	19
C.F.FP Grado Medio	647	0	0	647	-13	0	0	-13
C.F.FP Grado Superior	730	0	0	730	47	0	0	47
C.F.FP Grado Medio a distancia	0	0	0	0	0	0	0	0
C.F.FP Grado Superior a distancia	122	0	0	122	-11	0	0	-11
Otros programas formativos	13	93	0	106	1	-5	0	-4
Total	17.777	2.961	562	21.300	350	-152	218	416

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.

El número medio de alumnos y alumnas por unidad en el curso 2018-2019 en las enseñanzas de régimen general en Ceuta y Melilla queda reflejado en la **tabla E3.3**. En ella se muestra que en la Educación Secundaria Obligatoria los valores superan los 28 estudiantes en los centros públicos y privados concertados de las Ciudades Autónomas. Asimismo se superan los 25 alumnos y alumnas por grupo o unidad, cifra máxima permitida en Educación Infantil y Primaria según la legislación vigente, en la Educación Primaria tanto de los centros públicos como privados concertados de ambas Ciudades Autónomas, y en el segundo ciclo de Educación Infantil de los centros privados concertados de Ceuta y de los centros públicos y concertados de Melilla.

El número de alumnos y alumnas que cursaron enseñanzas de régimen especial durante el curso 2018-2019 aumentó respecto al curso anterior en Ceuta (+73) y disminuyó en Melilla (-62). En ambas Ciudades Autónomas fueron las enseñanzas de idiomas las que concentraron el mayor número de estudiantes: 1.190 en Ceuta y 1.193 en Melilla (ver **tablas E3.4** y **E3.5**). Las cifras menores corresponden a las Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño (36) en la Ciudad Autónoma de Ceuta y 150 en la Ciudad Autónoma de Melilla.

Tabla E3.3
Número medio de alumnos y alumnas por unidad o grupo educativo en enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta y Melilla. Curso 2018-2019

	Ceuta				Melilla				España
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo	15,9	12,5	14,2	15,1	17,0	20,4	13,5	16,5	12,4
Educación Infantil - Segundo ciclo	23,6	25,6	*	24,0	28,2	33,4	9,7	28,7	20,8
Educación Primaria	26,3	29,0	*	26,9	28,8	32,5	7,0	28,9	21,9
Educación Especial	5,5	*	*	5,5	5,9	*	*	5,9	5,3
ESO	28,7	28,0	*	28,6	29,6	29,5	*	29,6	25,2
Bachillerato	27,0	*	19,3	26,3	28,2	*	10,8	26,7	26,0
C.F. FP Básica	19,9	21,0	*	20,0	20,9	*	*	20,9	12,3
C.F. FP Grado Medio	22,0	*	*	22,0	18,8	*	*	18,8	19,1
C.F. FP Grado Superior	22,0	*	*	22,0	25,2	*	*	25,2	21,0
Otros programas formativos	8,0	16,0	*	14,7	12,0	16,3	*	15,7	11,4

* No hay alumnado matriculado.

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.

Tabla E3.4
Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen especial por enseñanza y sexo en Ceuta. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

	Curso 2018-2019			Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2017-2018		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
A. Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño						
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Medio	24	12	36	-1	4	3
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Superior	0	0	0	0	0	0
Total A	24	12	36	-1	4	3
B. Enseñanzas de Música						
Enseñanzas Elementales de Música	72	90	162	4	6	10
Enseñanzas Profesionales de Música	34	46	80	3	0	3
Total B	106	136	242	7	6	13
C. Enseñanzas de idiomas						
Enseñanzas de Idiomas nivel básico	235	383	618	1	13	14
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio	161	286	447	63	96	159
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado	18	25	43	-25	-83	-108
Enseñanzas de Idiomas nivel básico a distancia	17	14	31	4	-1	3
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio a distancia	23	28	51	3	10	13
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado a distancia	0	0	0	-10	-14	-24
Total C	454	736	1190	36	21	57
D. Enseñanzas Deportivas						
Enseñanzas Deportivas - Grado Medio	0	0	0	0	0	0
Enseñanzas Deportivas - Grado Superior	0	0	0	0	0	0
Total D	0	0	0	0	0	0
Total (A+B+C+D)	584	884	1468	42	31	73

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.

Tabla E3.5
Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen especial por enseñanza y sexo en Melilla.
Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

	Curso 2018-2019			Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2017-2018		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
A. Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño						
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Medio	43	14	57	-1	-4	-5
Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño - Grado Superior	39	54	93	-7	0	-7
Total A	82	68	150	-8	-4	-12
B. Enseñanzas de Música						
Enseñanzas Elementales de Música	77	104	181	-11	3	-8
Enseñanzas Profesionales de Música	44	75	119	2	6	8
Total B	121	179	300	-9	9	0
C. Enseñanzas de idiomas						
Enseñanzas de Idiomas nivel básico	255	319	574	42	20	62
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio	230	310	540	63	54	117
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado	15	35	50	-76	-97	-173
Enseñanzas de Idiomas nivel básico a distancia	9	6	15	-14	-23	-37
Enseñanzas de Idiomas nivel intermedio a distancia	10	4	14	4	-4	0
Enseñanzas de Idiomas nivel avanzado a distancia	0	0	0	-10	-8	-18
Total C	519	674	1193	9	-58	-49
D. Enseñanzas Deportivas						
Enseñanzas Deportivas - Grado Medio	16	0	16	1	-2	-1
Enseñanzas Deportivas - Grado Superior	0	0	0	0	0	0
Total D	16	0	16	1	-2	-1
Total (A+B+C+D)	738	921	1659	-7	-55	-62

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.

Las **tablas E3.6, E3.7, E3.8 y E3.9** muestran los datos del alumnado matriculado en los diferentes tipos de enseñanzas de adultos en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla en el curso 2018-2019, así como la variación absoluta producida con respecto al curso anterior.

Tabla E3.6
Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter formal por enseñanza y sexo en Ceuta.
Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

	Curso 2018-2019			Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2017-2018		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
EE. Iniciales I	21	114	135	17	96	113
EE. Iniciales II	4	27	31	-1	3	2
E. Secundaria para Personas Adultas presencial	320	238	558	35	7	42
E. Secundaria para Personas Adultas a distancia	98	65	163	8	2	10
Preparación pruebas libres de E. Secundaria para Personas Adultas	0	0	0	0	0	0
Preparación prueba acceso a la Universidad mayores 25 años	15	22	37	15	22	37
Preparación prueba acceso a Ciclos de Grado Medio	0	0	0	0	0	0
Preparación prueba acceso a Ciclos de Grado Superior	24	39	63	-9	-7	-16
Total	482	505	987	65	123	188

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.

Tabla E3.7
Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter formal por enseñanza y sexo en Melilla.
Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

	Curso 2018-2019			Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2017-2018		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
EE. Iniciales I	14	196	210	-3	10	7
EE. Iniciales II	8	61	69	0	-5	-5
E. Secundaria para Personas Adultas presencial	129	192	321	28	1	29
E. Secundaria para Personas Adultas a distancia	49	63	112	-8	7	-1
Preparación pruebas libres de E. Secundaria para Personas Adultas	0	0	0	0	0	0
Preparación prueba acceso a la Universidad mayores 25 años	0	0	0	0	0	0
Preparación prueba acceso a ciclos de Grado Medio	0	0	0	0	0	0
Preparación prueba acceso a ciclos de Grado Superior	0	0	0	0	0	0
Total	200	512	712	17	13	30

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.

Tabla E3.8
Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter no formal por enseñanza y sexo en Ceuta.
Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

	Curso 2018-2019			Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2017-2018		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Lengua Castellana para inmigrantes	46	231	277	1	-94	-93
Informática	0	0	0	0	0	0
Enseñanzas técnico profesionales	0	0	0	-10	-32	-42
Total	46	231	277	-9	-126	-135

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.

Tabla E3.9
Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter no formal por enseñanza y sexo en Melilla.
Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

	Curso 2018-2019			Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2017-2018		
	Hombres	Mujeres	Ambos sexos	Hombres	Mujeres	Ambos sexos
Desarrollo Socio Comunitario	1	30	31	1	30	31
Lengua Castellana para inmigrantes	5	45	50	-9	8	-1
Informática	20	77	97	7	41	48
Enseñanzas técnico profesionales	0	51	51	0	-11	-11
Otros cursos / Sin distribuir	2	7	9	-1	-22	-23
Total	28	210	238	-2	46	44

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.

El número de estudiantes de enseñanzas para adultos de carácter formal aumentó respecto al curso anterior en ambas Ciudades Autónomas (188 en Ceuta y 30 en Melilla). En el caso de las enseñanzas para adultos de carácter no formal, se produjo un aumento en la Ciudad Autónoma de Melilla (44) y un descenso en la Ciudad Autónoma de Ceuta (-188) (ver **tablas E3.6 y E3.7**).

En la **tabla E3.10** se muestra el alumnado extranjero matriculado en las distintas enseñanzas, según la titularidad del centro y financiación, en todas las enseñanzas. En la Ciudad Autónoma de Ceuta, el 91,8 % de los estudiantes estaban matriculados en los centros públicos, el 8,0 % en los centros privados concertados y el 0,1 % en los centros privados no concertados. En la Ciudad Autónoma de Melilla, el 95,7 % de los estudiantes estaban matriculados en los centros públicos, el 3,8 % en los centros privados concertados y el 0,3 % en los centros privados no concertados.

Tabla E3.10

Alumnado extranjero matriculado en las distintas enseñanzas por titularidad/financiación del centro en Ceuta y Melilla. Curso 2018-2019

	Ceuta				Melilla			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil	216	8	1	225	719	5	10	734
Educación Primaria	455	6	0	461	1.289	23	0	1312
Educación Especial	0	0	0	0	15	0	0	15
ESO	145	9	0	154	414	0	0	414
Bachillerato ¹	46	0	0	46	85	0	0	85
C.F. FP Básica	22	0	0	22	57	0	0	57
C.F. FP Grado Medio ¹	29	0	0	29	42	0	0	42
C.F. FP Grado Superior ¹	21	0	0	21	54	0	0	54
Otros programas formativos FP	0	72	0	72	1	85	0	86
EE. Artísticas	2	0	0	2	8	0	0	8
EE. de Idiomas	147	0	0	147	100	0	0	100
EE. Deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	1.083	95	1	1.179	2.784	113	10	2.907

1. Incluye el alumnado extranjero que cursa esta enseñanza en los regímenes presencial y a distancia.

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.

Profesorado

Durante el curso 2018-2019 ejercieron 1.600 docentes en enseñanzas de régimen general en la Ciudad Autónoma de Ceuta (52 más que en el curso anterior), entre los que predominaron las mujeres (598 más que hombres). En cuanto a las enseñanzas de régimen especial, cabría destacar que hubo un total de 45 docentes (7 más que el curso anterior) y que este curso hubo más profesoras (24) que profesores (21) (ver **tabla E3.11**). En la Educación para personas adultas ejercieron 36 docentes (20 profesores y 16 profesoras).

En Melilla, impartieron enseñanzas de régimen general 1.573 docentes (655 mujeres más que hombres), lo que supuso un descenso de 12 profesores respecto al curso 2017-2018. La disminución se produjo en los centros público (13) mientras que en los centros privados aumentó 1 profesor. La cifra total de docentes de enseñanzas de régimen especial fue de 101 docentes (58 hombres y 43 mujeres). En Educación para personas adultas ejercieron 33 docentes (13 hombres y 20 mujeres) (ver **tabla E3.12**).

Tabla E3.11
Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo en Ceuta.
Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

	Curso 2018-2019						Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2017-2018					
	Centros públicos		Centros privados		Todos los centros		Centros públicos		Centros privados		Todos los centros	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
A. Enseñanzas de régimen general												
Educación Infantil y Educación Primaria	136	522	30	121	166	643	5	34	1	4	6	38
ESO, Bachillerato y Formación Profesional	271	332	53	70	324	402	3	29	6	21	9	50
Ambos grupos ¹	3	15	2	5	5	20	-14	-26	-3	-8	-17	-34
Educación Especial específica	6	34	0	0	6	34	-1	1	0	0	-1	1
Total A	416	903	85	196	501	1.099	-7	38	4	17	-3	55
B. Enseñanzas de régimen especial												
EE. de Artes Plásticas y Diseño	2	2	0	0	2	2	2	2	0	0	2	2
EE. de Música	13	12	0	0	13	12	2	1	0	0	2	1
EE. de Idiomas	6	10	0	0	6	10	0	0	0	0	0	0
EE. Deportivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total B	21	24	0	0	21	24	4	3	0	0	4	3
C. Educación para personas adultas												
Total C	20	16	0	0	20	16	22	15	0	0	22	15

1. Profesorado que compatibiliza la enseñanza en Educación Infantil y Educación Primaria y en Educación Secundaria y Formación Profesional.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla E3.12
Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo en Melilla.
Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

	Curso 2018-2019						Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2017-2018					
	Centros públicos		Centros privados		Todos los centros		Centros públicos		Centros privados		Todos los centros	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
A. Enseñanzas de régimen general												
Educación Infantil y Educación Primaria	125	575	26	138	151	713	3	36	1	1	4	37
ESO, Bachillerato y Formación Profesional	275	333	18	26	293	359	2	17	-4	-4	-2	13
Ambos grupos ¹	5	8	2	9	7	17	-14	-60	2	5	-12	-55
Educación Especial específica	3	30	0	0	3	30	-1	4	0	0	-1	4
Total A	408	946	46	173	454	1.119	-10	-3	-1	2	-11	-1
B. Enseñanzas de régimen especial												
EE. de Artes Plásticas y Diseño	24	20	0	0	24	20	1	1	0	0	1	1
EE. de Música	18	12	0	0	18	12	0	0	0	0	0	0
EE. de Idiomas	9	10	0	0	9	10	2	0	0	0	2	0
EE. Deportivas	0	0	7	1	7	1	0	0	-2	0	-2	0
Total B	51	42	7	1	58	43	3	1	-2	0	1	1
C. Educación para personas adultas												
Total C	13	20	0	0	13	20	0	2	0	0	0	2

1. Profesorado que compatibiliza la enseñanza en Educación Infantil y Educación Primaria y en Educación Secundaria y Formación Profesional.

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Centros docentes

Las **tablas E3.13 y E3.14** recogen el número de centros educativos de cada tipo que imparten los diferentes tipos de enseñanzas de régimen general. En Ceuta, la variación más importante se produjo en el número de centros privados concertados que ofertaron Bachillerato, 2 menos que en el curso anterior. También disminuyeron el número de centros públicos y privados concertados donde se impartieron Otros programas formativos, los centros públicos que ofertaron Ciclos Formativos de Grado Superior a Distancia y los centros privados no concertados que tenían enseñanzas de primer ciclo de Educación Infantil (1 menos en cada caso). En Melilla disminuyó el número de centros privados concertados que ofertaron el primer ciclo de Educación Infantil (-3) y, por el contrario, aumentó en la misma cantidad el número de centros privados no concertados que ofertaron esta etapa.

Las **tablas E3.15 y E3.16** muestran el número de unidades/grupos que impartieron las diferentes enseñanzas de régimen general en los distintos tipos de centros. En Ceuta las variaciones más relevantes respecto al curso 2017-2018 se produjeron, de mayor a menor, en los centros públicos con Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario (10), en los centros públicos con Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica (9), los centros privados concertados con Otros programas formativos (8), los centros públicos con Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen ordinario (6), los centros privados concertados con Educación Secundaria Obligatoria (5), el primer ciclo de Educación Infantil de centros privados no concertados (5) y los centros públicos con Otros programas formativos (2). Los cambios menos significativos se produjeron en centros públicos con Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen de adultos (1), centros públicos con Bachillerato en Régimen Ordinario (1), centros públicos con Educación Especial (-1) y centros públicos con segundo ciclo de Educación Infantil (-1).

En Melilla las variaciones más relevantes respecto al periodo anterior se produjeron en el primer ciclo de Educación Infantil: dejaron de ofertarla 9 unidades en centros privados concertados para hacerlo 9 unidades en centros privados no concertados; y en Educación Primaria, donde hubo 9 unidades más en centros públicos que la impartieron. También son significativas las variaciones en Otros programas formativos (6 centros públicos menos y 5 centros privados concertados más), el aumento del número de unidades/grupos en los centros públicos en Educación Secundaria Obligatoria (4) y de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen ordinario (3). Los cambios menos significativos se produjeron en el segundo ciclo de Educación Infantil de centros públicos (-2), Bachillerato en Régimen Ordinario en centros públicos y de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en régimen de adultos (-1), así como Educación Especial, Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario (1).

Tabla E3.13
Número de centros que imparten enseñanzas de régimen general
por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2018-2019

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo ¹	2	1	3	6
Educación Infantil - Segundo ciclo	17	6	0	23
Educación Primaria	17	6	0	23
Educación Especial	1	0	0	1
ESO	6	6	0	12
Bachillerato presencial	6	0	1	7
C.F. FP Básica ²	6	1	0	7
C.F. FP Grado Medio presencial	6	0	0	6
C.F. FP Grado Superior presencial	6	0	0	6
Otros programas formativos ²	2	3	0	5
Bachillerato a distancia	1	0	0	1
C.F. FP Grado Medio a distancia	1	0	0	1
C.F. FP Grado Superior a distancia	3	0	0	3

1. Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen centros docentes y actuaciones.

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

Tabla E3.14
Número de centros que imparten enseñanzas de régimen general
por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2018-2019

	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo ¹	4	0	7	11
Educación Infantil - Segundo ciclo	12	3	1	16
Educación Primaria	12	3	1	16
Educación Especial	1	0	0	1
ESO	6	2	0	8
Bachillerato presencial	7	0	1	8
C.F.FP Básica ²	7	0	0	7
C.F.FP Grado Medio presencial	5	0	0	5
C.F.FP Grado Superior presencial	4	0	0	4
Otros programas formativos ²	1	3	0	4
Bachillerato a distancia	1	0	0	1
C.F.FP Grado Medio a distancia	0	0	0	0
C.F.FP Grado Superior a distancia	1	0	0	1

1. Solo se incluyen los centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen centros docentes y actuaciones.

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

Tabla E3.15
Número de unidades en las que se imparten enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

	Curso 2018-2019				Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2017-2018			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo ¹	19	3	10	32	0	-1	5	4
Educación Infantil - Segundo ciclo	112	30	0	142	-1	0	0	-1
E. Infantil-Mixtas ambos ciclos	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Primaria	227	60	0	287	2	0	0	2
Mixtas E. Infantil/E. Primaria	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Especial	22	0	0	22	-1	0	0	-1
ESO	128	40	0	168	5	0	0	5
Bachillerato - Rég. Ordinario	43	0	4	47	1	0	0	1
Bachillerato - Rég. Adultos	4	0	0	4	2	0	0	2
C.F.FP Básica ²	27	2	0	29	9	0	0	9
C.F.FP Grado Medio - Rég. Ordinario	46	0	0	46	10	0	0	10
C.F.FP Grado Medio - Rég. Adultos	0	0	0	0	0	0	0	0
C.F.FP Grado Superior- Rég. Ordinario	32	0	0	32	6	0	0	6
C.F.FP Grado Superior - Rég. Adultos	10	0	0	10	1	0	0	1
Otros programas formativos ²	3	13	0	16	2	8	0	10

1. Solo se incluyen las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen los grupos en centros concertados y en actuaciones.

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

Tabla E3.16
Número de unidades en las que se imparten enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018

	Curso 2018-2019				Variación absoluta Curso 2018-2019-Curso 2017-2018			
	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados concertados	Centros privados no concertados	Todos los centros
Educación Infantil - Primer ciclo ¹	32	0	26	58	0	-9	9	0
Educación Infantil - Segundo ciclo	107	24	3	134	-2	0	0	-2
E. Infantil-Mixtas ambos ciclos	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Primaria	221	48	6	275	9	0	0	9
Mixtas E. Infantil/E. Primaria	0	0	0	0	0	0	0	0
Educación Especial	19	0	0	19	1	0	0	1
ESO	143	16	0	159	4	0	0	4
Bachillerato - Rég. Ordinario	43	0	4	47	-1	0	0	-1
Bachillerato - Rég. Adultos	4	0	0	4	0	0	0	0
C.F. FP Básica ²	23	0	0	23	1	0	0	1
C.F. FP Grado Medio - Rég. Ordinario	32	0	0	32	1	0	0	1
C.F. FP Grado Medio - Rég. Adultos	0	0	0	0	0	0	0	0
C.F. FP Grado Superior- Rég. Ordinario	28	0	0	28	3	0	0	3
C.F. FP Grado Superior - Rég. Adultos	0	0	0	0	-1	0	0	-1
Otros programas formativos ²	1	11	0	12	-6	5	0	-1

1. Solo se incluyen las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen los grupos en centros concertados y en actuaciones.

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

Las **tablas E3.17** y **E3.18** muestran el número de centros que impartían las diferentes enseñanzas de régimen especial en Ceuta y Melilla en el curso 2018-2019. En este caso no hubo variaciones respecto al curso anterior.

Tabla E3.17
Número de centros que imparten enseñanzas de régimen especial y para adultos por titularidad del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2018-2019

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
A. Enseñanzas de régimen especial			
C.F. de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio	1	0	1
C.F. de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior	0	0	0
Enseñanzas Elementales de Música	1	0	1
Enseñanzas Profesionales de Música	1	0	1
Enseñanzas de Idiomas	1	0	1
Enseñanzas Deportivas de Grado Medio	0	0	0
Total A	4	0	4
B. Enseñanzas para personas adultas			
Centros específicos para adultos	2	0	2
Centros de ESO y/o Bachillerato y/o FP	0	0	0
Total B	2	0	2

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

Tabla E3.18
Número de centros que imparten enseñanzas de régimen especial y para adultos por titularidad del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2018-2019

	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
A. Enseñanzas de régimen especial			
C.F.de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio	1	0	1
C.F.de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior	1	0	1
Enseñanzas Elementales de Música	1	0	1
Enseñanzas Profesionales Música	1	0	1
Enseñanzas de Idiomas	1	0	1
Enseñanzas Deportivas de Grado Medio	0	1	1
Total A	5	1	6
B. Enseñanzas para personas adultas			
Centros específicos para adultos	1	0	1
Centros de ESO y/o Bachillerato y/o FP	1	0	1
Total B	2	0	2

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

E3.2. Políticas educativas. Actuaciones para favorecer la igualdad de oportunidades del alumnado

Las iniciativas llevadas a cabo con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado en el conjunto del territorio nacional se tratan en el epígrafe B4.2 de este INFORME. En este apartado se ofrece información sobre las políticas educativas que se realizaron en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla durante el curso 2018-2019. De las actuaciones más relevantes para potenciar la equidad cabría destacar los siguientes proyectos:

- Extensión de los programas de refuerzo, dentro o fuera del horario lectivo, para la adquisición de aprendizajes no alcanzados.
- Potenciación de las bibliotecas escolares.
- Puesta en marcha de planes de lectura y de mejora de las competencias lingüísticas del alumnado.
- Desarrollo de un plan de inmersión lingüística para los alumnos con deficiencias básicas en el conocimiento y uso de la lengua castellana.
- Ampliación y afianzamiento de la oferta de Formación Profesional a distancia.
- Continuación de la implantación de la enseñanza bilingüe en módulos de Ciclos Formativos de Grado Superior, habilitación y formación del profesorado.
- Mantenimiento del convenio con la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE) con la aportación de recursos y personal y el convenio con la Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE) con la aportación de personal especializado.
- Colaboración con el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) para la adecuada escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales que ingresan con tres años en el sistema educativo.
- Implantación de planes de mejora en todos los centros educativos, en todas las etapas y niveles. El alcance del Plan de Mejora Educativa diseñado por la Dirección General, y desarrollado por la Dirección Provincial para la ciudad de Ceuta, se previó para tres cursos académicos y contempla actuaciones basadas en la mejora de la convivencia escolar (aulas de convivencia y talleres de habilidades), mejora de perspectivas académicas (inmersión lingüística y refuerzo educativo) y contra el fracaso escolar (nueva oferta formativa).
- Diseño de actuaciones que orientan el aprendizaje a la largo de la vida.
- Desarrollo del Plan Integrado de Orientación Profesional.

- Publicación de la normativa para la aplicación de conciertos educativos, de renovación de conciertos e instrucciones de calendario para el proceso de adscripción y admisión de alumnos.
- Elaboración del calendario escolar dentro del seno del Foro de la Educación de Ceuta.

Foros de la educación

Los foros de la educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla se crearon en 2009 (Orden EDU/1499/2009, de 4 de junio, por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad Autónoma de Ceuta y Orden EDU/1500/2009, de 4 de junio, por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad Autónoma de Melilla) y están integrados por representantes de los distintos sectores sociales.

El Foro de la Educación de Melilla no se reúne desde el año 2014. En los cursos que estuvo funcionando las reuniones estaban fijadas con una periodicidad semestral.

Respecto al Foro de la Educación de Ceuta, en el periodo correspondiente a este INFORME, se realizaron dos sesiones del Pleno, una ordinaria y otra extraordinaria. Durante los encuentros se trataron los siguientes aspectos:

- Derecho Universal a la Educación de los Menores.
- Metodología docente para el siglo XXI.
- Propuesta del calendario escolar para el curso 2019-2020.

Educación Infantil

El impulso de la Educación Infantil, particularmente en los entornos socialmente desfavorecidos, constituye una de las políticas favorecedoras del éxito escolar. Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla presentan una tasa baja de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil (alumnado de 0 a 3 años de edad) con respecto a la media del conjunto del territorio nacional (ver **figuras E3.1 y E3.2**).

Durante el curso 2018-2019 se favoreció el aumento del número de matrículas en el primer ciclo. Dado que la escolarización preobligatoria favorece el éxito escolar en términos de eficiencia y equidad, se considera necesario incrementar el número de matrículas en el primer ciclo de la Educación Infantil, a fin de que alcancen los valores medios nacionales.

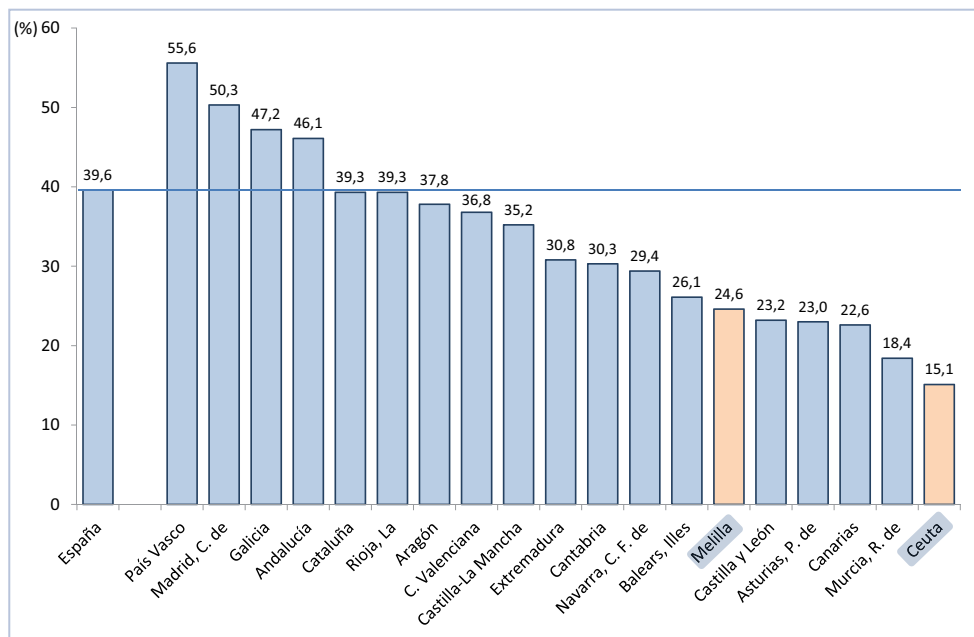
Respecto al alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 5 años), el número de alumnos escolarizados en centros públicos en el curso 2018-2019 se mantuvo en cifras similares al curso 2017-2018. Se atendieron todas las solicitudes de escolarización en centros públicos de alumnos de 3 años y se puede hablar de un 100 % de atención a los niños de esa edad cuyos padres desean la enseñanza pública. Por otra parte, la escolarización de la población escolar de 4 y 5 años en centros públicos cubrió la totalidad de la demanda del sector público, al igual que en cursos anteriores.

Con fines comparativos, se representan en la **figura E3.1** las tasas de escolarización desde los 0 hasta los 2 años de edad –edades teóricas de comienzo de cada uno de los cursos del primer ciclo de Educación Infantil– en centros autorizados por la Administración educativa para las Comunidades y Ciudades Autónomas, en el curso 2018-2019. Las tasas netas de escolarización, que se definen como la relación porcentual entre el alumnado de una edad y la población de esa misma edad, ofrecen información sobre la proporción de personas escolarizadas con respecto a la población para cada tramo de edad. En la figura se observa que, en las edades correspondientes al primer ciclo de Educación Infantil y en relación con el conjunto de las Comunidades y Ciudades Autónomas, Ceuta obtuvo la tasa neta de escolarización más baja (15,1 %), 24,5 puntos porcentuales menos que el valor del territorio nacional (39,6 %). Asimismo, la Ciudad de Melilla presentó una tasa neta de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil del 24,6 %.

Del análisis de las tasas de escolarización en el curso 2018-2019, para cada una de las edades comprendidas entre 0 y 2 años, en las Ciudades Autónomas se aprecia que la falta de centros y unidades públicas incide en la situación, según la cual para los menores de 1 año, las diferencias con la tasa española (12,4 %) estuvieron por debajo de los 10 puntos porcentuales (diferencia del 9,4 % para Ceuta y del 6,3 % para Melilla). Estos valores aumentaron para la edad de 1 año, al presentar Ceuta una tasa del 10,5 % y Melilla un valor del 23,2 %, lo que supusieron unas diferencias respecto a la tasa nacional del 31,4 % y del 18,7 % respectivamente. En cuanto a la edad de 2 años, la tasa neta de escolaridad en Ceuta alcanzó el 30,9 % y en Melilla un 43,5 %, valores que resultaron inferiores al compararlos con la tasa de España: un 30,5 % en Ceuta y un 17,9 % en el caso de Melilla (ver **figura E3.2**).



Figura E3.1
Tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad por Comunidades y Ciudades Autónomas.
Curso 2018-2019

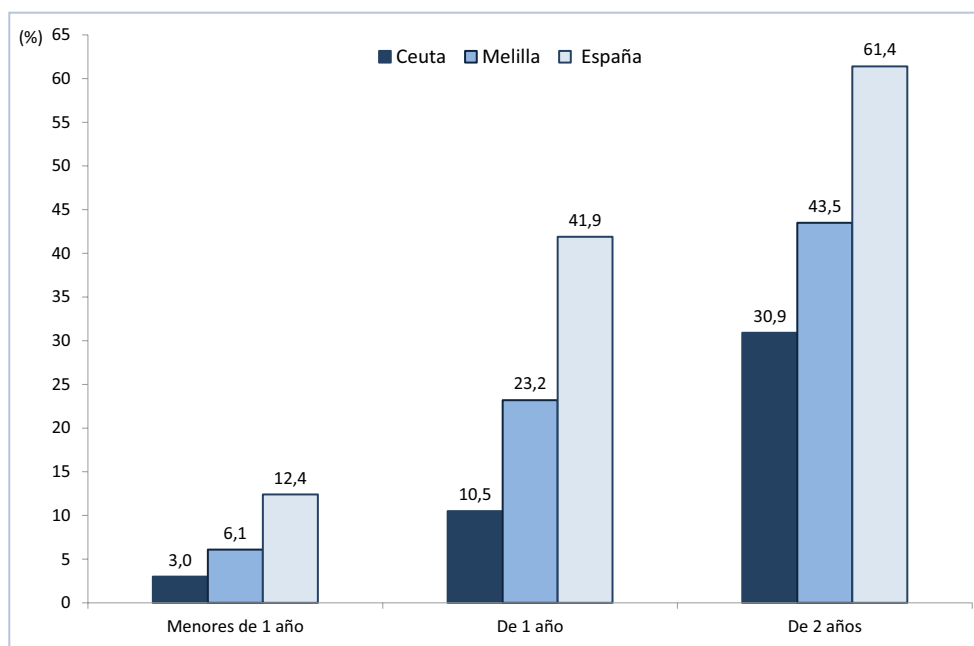


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e301.xlsx> >

Nota: Incluye Educación Infantil y Educación Especial.

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 E3.2
Tasas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad, en Ceuta, Melilla y España. Curso 2018-2019



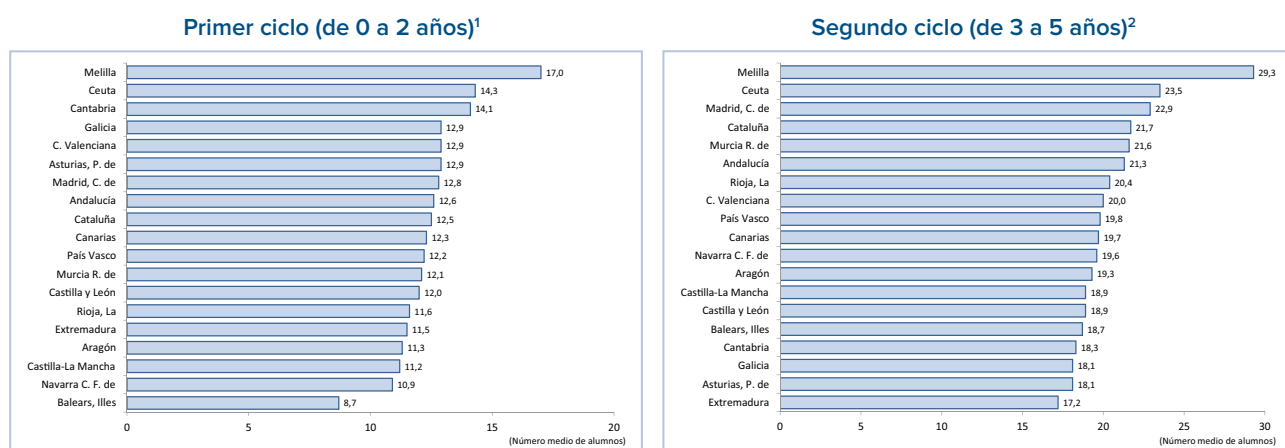
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e302.xlsx> >

Nota: Incluye Educación Infantil y Educación Especial.

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.

Las singulares características de Ceuta y Melilla, que se concretan en la dificultad de las Administraciones de las Ciudades Autónomas para encontrar espacios que pudieran ser destinados a la creación de centros escolares, a la aparición de bolsas de escolaridad en función de los fenómenos de inmigración y a la falta de voluntad política para mejorar esta situación que viene desde hace varios decenios, hacen especialmente difícil la adecuación de las ratios a las cifras deseables. En la **figura E3.3**, que muestra el número medio de alumnos por unidad en las Comunidades y Ciudades Autónomas durante el curso 2018-2019 en Educación Infantil, se observa que a comienzos del curso 2018-2019, el número de estudiantes escolarizados en Educación infantil en el segundo ciclo fue de 3.338 en Ceuta y de 3.929 en Melilla y las ratios por unidad en este segundo ciclo de educación infantil fueron 23,5 y 29,3 respectivamente.

Figura E3.3
Número medio de alumnos por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, según el ciclo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e303.xlsx> >

1. Solo se incluyen las unidades en centros autorizados por la Administración educativa.

2. Se incluyen las unidades mixtas de Educación Infantil.

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.

Creación y funcionamiento de Escuelas Infantiles

Con el fin de aumentar la escolarización de los niños y niñas de 0 a 3 años de Ceuta y Melilla, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, mantiene convenios de colaboración con estas ciudades para la creación y funcionamiento de escuelas infantiles. El crédito que el Ministerio de Educación y Formación Profesional transfiere a las ciudades de Ceuta y de Melilla se destina al incremento de plazas del primer ciclo de Educación Infantil mediante la construcción de escuelas de Educación Infantil públicas o la adaptación y ampliación de las ya existentes en la Ciudad. En la determinación de los puestos escolares que se crean como consecuencia de la aplicación de estos convenios, se considera prioritario atender la demanda de plazas para niños de dos años y responder a necesidades derivadas de la situación laboral de los padres y las madres.

Para el cumplimiento de todos los compromisos especificados en ambos convenios de colaboración, el Ministerio de Educación y Formación Profesional transfirió la cantidad de 561.000 euros a la Consejería de Educación, Cultura y Mujer de la Ciudad de Ceuta y la misma cantidad a la Consejería de Educación y Colectivos Sociales de la Ciudad de Melilla.

Educación Primaria

El número global de estudiantes matriculados en Educación Primaria en centros públicos durante el curso 2018-2019 fue 6.006 en Ceuta y 6.373 en Melilla, y la media de las ratios por unidad en esta etapa de Educación Primaria fueron 26,3 y 29,5 respectivamente.

En la escolarización de ambas Ciudades, además de las condiciones generales de natalidad que pueden afectar a toda España, concurren otras circunstancias como son la fluctuación de la población escolar, la necesidad de atender a la población inmigrante transeúnte y la falta de creación de nuevas unidades.

En el curso 2018-2019 se produjo un incremento de la población escolarizada en Educación Primaria en centros públicos con respecto al curso 2017-2018: 89 alumnos y alumnas en Ceuta y 277 en Melilla. Para responder a las consiguientes necesidades, se continuó trabajando para la adecuación y mantenimiento de los centros educativos en ambas Ciudades.

Educación Secundaria

El número global de estudiantes matriculados en Educación Secundaria en centros públicos durante el curso 2018-2019 fue 7.750 en Ceuta y 7.803 en Melilla.

En el curso 2018-2019 se produjo un incremento con respecto al curso anterior de la población escolarizada en Educación Secundaria en centros públicos de Ceuta (125 más), mientras que en Melilla se produjo un ligero descenso (23 menos que el curso anterior). Por esta razón, y a pesar del actual contexto presupuestario, está en marcha un plan integral de infraestructuras, fruto de la colaboración entre las administraciones públicas para la dotación de nuevos centros y ampliación de espacios. Asimismo también en Melilla se iniciaron actuaciones de máxima importancia para dotar a la Ciudad de un nuevo instituto y un nuevo colegio con el fin de adecuar las plazas escolares a la demanda existente.

Formación Profesional

En Ceuta se impartieron enseñanzas de Formación Profesional en los Institutos de Educación Secundaria (2.467 estudiantes durante el curso 2018-2019), y en Melilla se ofertaron además en un Centro Integrado de Formación Profesional, atendiendo a un total de 1.906 alumnos.

El número y tipo de Ciclos Formativos impartidos en los distintos centros son los recogidos en la **tabla E3.19**.

Por otra parte, se autorizó según Orden ECD/661/2018 de 31 de mayo la implantación en el IES Almina de Ceuta del Ciclo Formativo de Grado Medio de Carrocería correspondiente a la familia profesional de Transporte y Mantenimiento de Vehículos.

Tabla E3.19
Número y tipo de Ciclos Formativos impartidos en los centros de Ceuta y Melilla. Curso 2018-2019

Tipo	Ceuta	Melilla
Formación Profesional Básica	16	13
Ciclos Formativos de Grado Medio	19	16
Ciclos Formativos de Grado Superior	23	21

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

Enseñanzas Artísticas

Durante el curso 2018-2019 entró en funcionamiento la nueva Escuela de Arte de Ceuta, uniéndose a la ya existente Escuela de Arte Miguel E. Marmolejo Fernández de Melilla, con un total de 92 y 272 alumnos respectivamente. Tanto en una como en otra se imparten enseñanzas de Bachillerato en la modalidad de Artes y Ciclos Formativos tanto de Formación Profesional Básica como de Grado Medio y Grado Superior de las Familias Profesionales de Artes Plásticas y Diseño.

Asimismo, el Conservatorio Profesional de Música de Melilla impartió Enseñanzas Profesionales de distintos instrumentos a un total de 121 alumnos y alumnas durante el curso 2018-2019.

Las nuevas enseñanzas autorizadas en estos centros fueron:

- Escuela de Arte de Ceuta: Bachillerato de Artes y Ciclo Formativo de Grado Medio de Asistencia al Producto Gráfico Interactivo dentro de la Familia Profesional de Comunicación Gráfica y Audiovisual según Real Decreto 996/2018 de 3 de agosto
- Escuela de Arte Miguel E. Marmolejo Fdez. de Melilla: Formación Profesional Básica de Artes Gráficas correspondiente a la Familia Profesional del mismo nombre y Ciclos Formativos de Grado Medio de asistencia al Producto Gráfico Impreso, de la Familia Profesional de Comunicación Gráfica y Audiovisual, y el de reproducciones Artísticas en Madera de la Familia de Escultura (Orden ECD/661/2018 de 31 de mayo). En la misma Orden se suprimen las enseñanzas de Formación Profesional Básica de Vidriería y Alfarería correspondiente a la familia de Vidrio y Cerámica.

Atención al alumnado con necesidades educativas especiales

Durante el curso 2018-2019, los centros específicos de Educación Especial y los centros docentes públicos ordinarios de Ceuta y Melilla escolarizaron a un total de 1.314 alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (798 en Ceuta y 516 en Melilla).

En la ciudad autónoma de Ceuta, el 90,4 % de este alumnado estuvo matriculado en centros públicos y el 9,6 % en centros privados concertados. En la Ciudad Autónoma de Melilla el 90,1 % del alumnado estuvo matriculado en centros públicos el 9,9 % en centros privados (ver **tabla E3.20**).

La **figura E3.4** presenta la distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por nivel educativo, en Ceuta y Melilla, para el curso 2018-2019. El 16,3 % de los estudiantes de Ceuta con alguna discapacidad estuvo escolarizado en centros específicos de Educación Especial, mientras que el 83,7 % restante estuvo integrado en centros ordinarios, en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria (47,7 %), Educación Secundaria (28,2 %), y en otras enseñanzas (7,8 %) las cuales engloban la Formación Profesional Básica, otros programas formativos, la Formación Profesional y el Bachillerato. En el caso de Melilla, la distribución porcentual de este tipo de alumnos fue: el 20,2 % del alumnado con alguna discapacidad estuvo escolarizado en centros específicos de educación especial, mientras que el resto de este tipo de alumnado (79,8 %) estuvo integrado en centros ordinarios, en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria (46,5 %), Educación Secundaria (28,5 %), y en otras enseñanzas (7,8 %).

La proporción más elevada de este alumnado que estuvo integrado en los centros ordinarios de Ceuta respecto del total del alumnado fue en Educación Secundaria Obligatoria (4,8 %), seguida de la correspondiente a los estudiantes de Educación Primaria (3,9 %), de Formación Profesional Básica (3,0 %) y de Educación

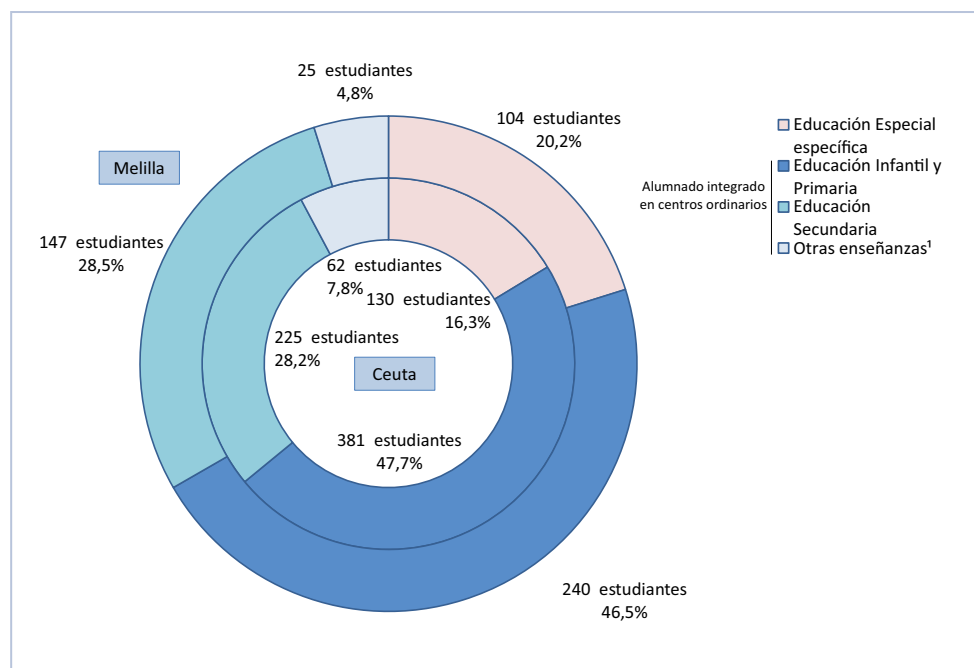
Tabla E3.20

Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, según el tipo de escolarización, por nivel de enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en Ceuta y Melilla. Curso 2018-2019

	Ceuta			Melilla		
	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados	Todos los centros
A. Educación Especial específica						
Total A	130	0	130	104	0	104
B. Alumnado integrado en centros ordinarios						
Educación Infantil	72	13	85	76	8	84
Educación Primaria	269	27	296	121	35	156
Educación Secundaria Obligatoria	205	20	225	141	6	147
Bachillerato	3	0	3	1	0	1
Formación Profesional Básica	13	2	15	7	0	7
Formación Profesional de Grado Medio	8	0	8	2	0	2
Formación Profesional de Grado Superior	2	0	2	0	0	0
Otros programas formativos	0	1	1	0	2	2
Otros programas formativos E. Especial	19	14	33	13	0	13
Total B	591	77	668	361	51	412
Total (A+B)	721	77	798	465	51	516

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

Figura E3.4
Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e304.xlsx> >

1. Bachillerato, Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior, otros programas formativos, otros programas formativos E. Especial.

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

Infantil (2,2 %). En Melilla, los porcentajes más altos de estos estudiantes que estudiaban en centros ordinarios en relación al total del alumnado se dieron en Educación Secundaria Obligatoria (3,2 %), Educación Primaria (1,9 %), Educación Infantil (1,7 %) y Formación Profesional Básica (1,4 %).

Para atender a este tipo de alumnado los centros dispusieron de 13 fisioterapeutas, 34 auxiliares técnico-educativos y 3 diplomados universitarios en enfermería, junto con 209 maestros especialistas: 147 en pedagogía terapéutica (PT) y 62 en audición y lenguaje (AL). Asimismo, los centros educativos de Ceuta y Melilla, que escolarizaron alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad auditiva, contaron, al igual que en el curso anterior, con 2 intérpretes de lengua de signos que son personal del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Las cifras correspondientes a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en las Ciudades de Ceuta y Melilla para el curso 2018-2019, según el nivel de enseñanza y la tipología de la discapacidad quedan reflejadas en la **tabla E3.21**. De la distribución del alumnado según el tipo de discapacidad que se muestra en la tabla, se observa que las necesidades educativas especiales de la mayoría de estos alumnos derivaban de una discapacidad psíquica –un 62,3 % en Ceuta y un 50,0 % en Melilla– principalmente en los niveles de Educación Primaria y de Secundaria Obligatoria.

Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con trastorno de espectro autista

En el ámbito de gestión del entonces denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por la Resolución de 30 de junio de 2016 (BOE de 25 de julio de 2016)³³¹ de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, se crearon, regularon y ordenaron las Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con trastorno de espectro autista en centros sostenidos con fondos públicos de las ciudades de Ceuta y Melilla. Se designaron dos centros en Ceuta y otros dos en Melilla para dichas aulas y la consecución de los siguientes objetivos:

331. < BOE-A-2016-7180 >

Tabla E3.21
Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por tipología y nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2018-2019

	Ceuta									Melilla								
	Psíquica	TGC ¹	Auditiva	Visual	Motora	Motora y otra discapacidad	Plurideficiencia	TGD ²	Totales	Psíquica	TGC ¹	Auditiva	Visual	Motora	Motora y otra discapacidad	Plurideficiencia	TGD ²	Totales
A. Centros de Educación Especial																		
Educación Infantil y Educación Básica Obligatoria	32	13	0	0	0		44	27	116	40	0	0	0	0		33	14	87
Transición a la Vida Adulta	8	4	0	0	0		2	0	14	16	0	0	0	0		1	0	17
Formación Profesional Básica/OPF	18	10	2	0	0		1	2	33	10	0	0	0	0		2	1	13
Total A	58	27	2	0	0	0	47	29	163	66	0	0	0	0	0	36	15	117
B. Colegios de Infantil y Primaria																		
Educación Infantil	24	10	3	2	10		5	31	85	16	4	2	0	17		8	37	84
Educación Primaria	224	14	5	6	14		5	28	296	70	22	6	4	10		10	34	156
Total B	248	24	8	8	24	0	10	59	381	86	26	8	4	27	0	18	71	240
C. Centros de Educación Secundaria y Formación Profesional																		
Educación Secundaria Obligatoria (1.º y 2.º)	142	8	2	2	1		10	5	170	62	14	4	3	4		1	10	98
Educación Secundaria Obligatoria (3.º y 4.º)	22	2	3	0	0	0	3	3	33	37	1	3	1	4	0	1	2	49
PMAR (2.º y 3.º ESO) -incluida en datos ESO por curso	20	0	0	0	0	0	0	2	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Formación Profesional Básica/OPF	4	11	0	0	0		0	1	16	7	0	1	1	0		0	0	9
Ciclos Formativos de Grado Medio	2	5	0	0	1		0	0	8	0	0	0	0	2		0	0	2
Ciclos Formativos de Grado Superior	1	0	1	0	0		0	0	2	0	0	0	0	0		0	0	0
Bachillerato	0	0	0	1	2		0	0	3	0	0	1	0	0		0	0	1
Total C	191	26	6	3	4	0	13	11	254	106	15	9	5	10	0	2	12	159
Total (A+B+C)	497	77	16	11	28	0	70	99	798	258	41	17	9	37	0	56	98	516

1. TGC (Trastornos graves de conducta).

2. TGD (Trastornos generalizados de desarrollo).

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

- Desarrollar en el alumnado estrategias de comunicación verbal y no verbal, que le posibilite la expresión de necesidades, emociones y deseos.
- Proporcionar aprendizajes funcionales que les permitan desenvolverse con autonomía en situaciones de la vida cotidiana.
- Participar de forma activa en situaciones normalizadas del entorno escolar, social y familiar.
- Desarrollar capacidades, competencias y aprendizajes académicos a través de una metodología ajustada a sus características cognitivas, comunicativas, sociales y emocionales, así como con la utilización de recursos tecnológicos y material didáctico específico.
- Desarrollar actitudes positivas ante la actividad escolar formal y las normas elementales de comportamiento y seguridad.
- Fomentar la adquisición de hábitos y destrezas relacionados con las habilidades instrumentales y académico-funcionales, así como favorecer la creatividad.
- Adquirir hábitos relacionados con la salud, la seguridad y con las habilidades sociales.
- Ayudar al desarrollo de los aspectos personales, sociales y curriculares que faciliten la inclusión de este alumnado en su entorno.

A tenor de la Resolución de 30 de junio de 2016 (BOE de 25 de julio de 2016) de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades se designaron como participantes los siguientes centros:

- El CEIP Lope de Vega y el CEIP Maestro José Acosta de Ceuta.
- El CEIP Pedro de Estopiñán y el CEIP Reyes Católicos de Melilla.

Durante el curso 2018-2019, objeto del presente INFORME, y mediante Resolución de 21 de junio de 2018 (BOE de 10 de julio de 2018), de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional se ampliaron los centros designados de estas Aulas Abiertas Especializadas:

- El CEIP Ortega y Gasset de Ceuta.
- El CEIP Juan Caro Romero de Melilla.

Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado de altas capacidades intelectuales

Por la Resolución de 20 de diciembre de 2017 (BOE de 19 de enero de 2018)³³², de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, se crearon, regularon y ordenaron las Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado de altas capacidades intelectuales en centros de Educación Primaria sostenidos con fondos públicos de las Ciudades de Ceuta y Melilla.

Según esta Resolución, con el fin de garantizar los principios de normalización e inclusión de este alumnado, las aulas persiguen el logro de los siguientes objetivos:

- Promover el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades y de la personalidad de este alumnado a través del desempeño óptimo de las competencias clave.
- Desarrollar su espíritu crítico y su pensamiento creativo, de cara a crear futuros ciudadanos activos que contribuyan a la mejora de la actual sociedad.
- Desarrollar la ampliación de contenidos curriculares en las áreas lingüísticas y científicas a través de programas y proyectos de enriquecimiento curricular, facilitando el establecimiento de un banco de recursos que se ajusten óptimamente a las exigencias del alumnado de altas capacidades.
- Potenciar el espíritu emprendedor a través del afianzamiento de procesos de aprendizaje innovadores, valorando la capacidad, el mérito y la excelencia.
- Promover una respuesta educativa de calidad, mediante la dinamización de procesos y herramientas que repercutan en nuevas y mejores metodologías.
- Favorecer el trabajo en equipo del profesorado con el objetivo común de potenciar la excelencia y la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

332. < BOE-A-2018-697 >

- Generar un proceso de enriquecimiento cultural del centro que beneficie a los componentes de toda la comunidad educativa.
- Fomentar en el profesorado la participación en proyectos de innovación e investigación educativa dirigidos a este tipo de alumnado, que reviertan en la mejora de la calidad de la educación, los resultados académicos, las actitudes prosociales y la convivencia.

Los centros designados para la creación en ellos de un Aula Abierta Especializada para Alumnado de Altas Capacidades fueron el CEIP José Ortega y Gasset, de Ceuta, y el CEIP Pintor Eduardo Morillas, de Melilla, con una ratio máxima en cada aula de ocho estudiantes. Durante el curso 2018-2019 no se amplió el número de centros designados.

Programa de Apoyo Educativo

Por Resolución de 11 de agosto de 2014 (BOE de 20 de agosto de 2014)³³³ de la Secretaría de Estado de Educación Formación Profesional y Universidades se creó el Programa de Apoyo Educativo (PAE) para centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria de Ceuta y Melilla, en sustitución del «Programa de acompañamiento escolar» de Ceuta y Melilla, vigente hasta el año 2012.

La finalidad de este Programa es mejorar los resultados educativos en los centros que presenten un elevado número de alumnos en situación de desventaja socioeducativa, con riesgo de abandono escolar. Para ello se desarrollan actuaciones de apoyo al alumnado fuera del horario escolar que inciden en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, con énfasis en la competencia lingüística y la competencia matemática, atendiendo especialmente a la mejora de los hábitos de trabajo, de la autoestima y de la motivación para el estudio. El programa está dirigido al alumnado de centros que curse 3.º, 4.º, 5.º o 6.º curso de Educación Primaria y alumnos de centros de Educación Secundaria, dando prioridad a los alumnos de los dos primeros cursos.

Los centros, en el marco de su autonomía, concretan una propuesta de actuaciones recogidas en su proyecto PAE. La propuesta se diseña al comienzo del curso y en ella se detallan las actividades que deben desarrollarse fuera de horario escolar, en días alternos o continuos, y los grupos que se establezcan, con un máximo de 12 alumnos, en los que se atienden de manera individualizada las dificultades de aprendizaje que presenten.

Mediante Resolución de 10 de agosto de 2018 (BOE de 21 de agosto de 2018)³³⁴, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, se convocaron ayudas a centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y Secundaria de Ceuta y Melilla para participar en el Programa de Apoyo Educativo (PAE) en el curso escolar 2018-2019. Las ayudas se destinan a los gastos del personal de apoyo necesario, así como los gastos de material fungible y recursos didácticos que se precisen. El importe máximo de estas ayudas para el año 2018 ascendió a 186.300,0 euros. El Programa se desarrolló en 11 centros de Melilla y 9 en Ceuta. Esto supuso el funcionamiento de 60 grupos, con una participación de 33 monitores en Melilla y 27 en Ceuta. El número de estudiantes beneficiarios en el Programa durante el curso 2018-2019 fue de 700.

Tras analizar los datos de las memorias presentadas por los centros y los informes remitidos por la Direcciones Provinciales de Ceuta y Melilla, se puso de manifiesto que se cumplieron los objetivos del Programa de Apoyo Educativo, tanto en los aspectos de programación y funcionamiento de los centros como en los resultados obtenidos por los alumnos que asistieron al Programa.

Ayudas y subvenciones

Ayudas de libros, comedor y transporte escolar

Con el objeto de compensar las situaciones socioeconómicas más desfavorables y contribuir a que el sistema educativo garantice la aplicación de los principios de equidad en la educación y de igualdad de derechos y oportunidades, el alumnado matriculado en los niveles obligatorios de la enseñanza en centros docentes de Ceuta y Melilla sostenidos con fondos públicos, pudo optar a las ayudas destinadas a la adquisición de libros y material didáctico e informático y a sufragar el servicio de comedor y transporte escolar que se convocan anualmente.

333. < BOE-A-2014-8826 >

334. < BOE-B-2018-41160 >

En el curso 2018-2019, las ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico e informático para 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 mediante la Resolución de 8 de agosto de 2018 (BOE de 16 de agosto de 2018)³³⁵, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Las cuantías a nivel individual de las ayudas para la adquisición de libros de texto y material didáctico e informático ascendió a 105 euros. Cada Ciudad Autónoma contó con un presupuesto de 637.350 euros y 6.070 ayudas.

Las ayudas para sufragar el servicio de comedor y de transporte escolar para los alumnos matriculados en centros docentes de Ceuta y Melilla en el curso 2018-2019, se convocaron mediante la Resolución de 1 de agosto de 2018 (BOE de 7 de agosto de 2018)³³⁶.

En Ceuta, las ayudas de comedor escolar contaron con un presupuesto de 409.500 euros para 780 ayudas convocadas. En Melilla se convocaron 450 ayudas por un total de 236.250 euros. En ambas Ciudades Autónomas el importe individual de las ayudas ascendió a 525,00 euros.

La cuantía total de las ayudas destinadas a financiar el servicio de transporte ascendió a 343.669,38 euros y se distribuyeron de la siguiente manera:

- Para el alumnado con dictamen de necesidades educativas especiales que requiere transporte adaptado, se convocaron 90 ayudas en la ciudad de Ceuta (presupuesto total de 164.901,87 euros) y 55 ayudas para el alumnado de Melilla (presupuesto total de 71.885,00 euros).
- Para el alumnado con dictamen de necesidades educativas especiales pero que no requieren transporte adaptado, se convocaron 60 ayudas en la Ciudad Autónoma de Ceuta y 65 en Melilla (las cuantías totales fueron 60.129,51 euros y 46.753,00 euros, respectivamente).

Subvenciones para la creación e impulso de clubes de lectura

El entonces denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, mediante la Resolución de 9 de agosto de 2017³³⁷, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, convocó subvenciones para la creación e impulso de clubes de lectura en centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de Ceuta y Melilla con el fin de:

- Crear y fomentar el hábito lector entre el alumnado.
- Contribuir al desarrollo personal y social de los estudiantes a través de la lectura individual y colectiva.
- Desarrollar y adquirir la competencia lectora para mejorar las destrezas de comunicación lingüística.
- Mejorar la dotación de las bibliotecas escolares, potenciándolas como espacios de lectura, encuentro, investigación y conversación para desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico ante lo que le rodea.

Podían acceder a estas subvenciones los centros docentes no universitarios de Ceuta y Melilla, sostenidos con fondos públicos, que incluyeran un club de lectura en la programación de actividades de la biblioteca escolar, incluida, a su vez, en la Programación General Anual de Centro, o en los que hubiera docentes que lo pusieran en marcha con un grupo de estudiantes.

Subvenciones para el desarrollo de otros programas formativos que incluyan módulos profesionales de un título de Formación Profesional Básica adaptados a colectivos con necesidades específicas

La Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, mediante la Resolución de 25 de julio de 2017 (BOE de 9 de septiembre de 2017)³³⁸, convocó subvenciones a organizaciones sindicales y entidades privadas sin fines lucrativos para el desarrollo de otros programas formativos que incluyeran módulos profesionales de un título de Formación Profesional Básica, adaptados a colectivos con necesidades específicas en las Ciudades de Ceuta y Melilla, con la cofinanciación del Fondo Social Europeo. La cuantía máxima de estas subvenciones ascendió a 1.300.000 euros.

Los proyectos seleccionados, junto con la cuantía concedida a cada uno de ellos, en el periodo correspondiente a este INFORME se muestran en la **tabla E3.22**.

335. < BOE-B-2018-40913 >

336. < BOE-B-2018-40337 >

337. < BOE-B-2017-50709 >

338. < BOE-B-2017-51591 >

Tabla E3.22

Subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro y organizaciones sindicales para el desarrollo de otros programas formativos que incluyan módulos profesionales de un título de Formación Profesional Básica, adaptados a colectivos con necesidades específicas en Ceuta y Melilla, por título de proyecto. Curso 2018-2019

	Entidad	Centro de adscripción	Programa formativo en	Importe (euros)
Ceuta	Unión Provincial de UGT	IES Luis de Camoens	Arreglo y reparación de artículos textiles y calzado	65.000
Ceuta	Cruz Roja Española	IES Almina	Auxiliar de comercio y almacén	39.000
Ceuta	Unión Provincial de CCOO	IES Puertas del Campo	Electricidad y Electrónica	52.000
Ceuta	Docentes por la Igualdad	IES Clara de Campoamor	Actividades auxiliares de comercio y almacén	39.000
Ceuta	Cruz Roja Española	IES Almina	Auxiliar de Oficina	39.000
Ceuta	Unión Provincial de CCOO	IES Puertas del Campo	Cocina y Restauración	39.000
Ceuta	Unión Provincial de CCOO	IES Puertas del Campo	Servicios Comerciales	39.000
Ceuta	Docentes por la Igualdad	IES Clara Campoamor	Actividades auxiliares de comercio para alumnos con necesidades educativas especiales	39.000
Ceuta	Docentes por la Igualdad	IES Clara Campoamor	Actividades auxiliares en parques, jardines y centros de jardinería	52.000
Ceuta	Cruz Roja Española	IES Almina	Auxiliar de limpieza y almacén	65.000
Ceuta	Unión Provincial de CCOO	IES Puertas del Campo	Servicios Administrativos	65.000
Ceuta	Unión Provincial de UGT	IES Luis de Camoens	Servicios Administrativos	65.000
Ceuta	Unión Provincial de UGT	IES Luis de Camoens	Informática y Comunicaciones	52.000
Melilla	Cruz Roja Española	IES Leopoldo Queipo	Servicios Administrativos	39.000
Melilla	Cruz Roja Española	IES Leopoldo Queipo	Servicios Comerciales (I)	52.000
Melilla	UGT	IES Leopoldo Queipo	Informática y Comunicaciones	52.000
Melilla	UGT	IES Leopoldo Queipo	Cocina y Restauración	65.000
Melilla	UGT	IES Leopoldo Queipo	Aprovechamientos Forestales	65.000
Melilla	Fundación para el estudio y la promoción de la acción social	IES Rusadir	Artes Gráficas	65.000
Melilla	Asociación Milver	IES Rusadir	Informática y Comunicaciones	65.000
Melilla	Fundación para el estudio y la promoción de la acción social	IES Rusadir	Servicios Administrativos	65.000
Melilla	Asociación Milver	IES Rusadir	Peluquería y Estética I	65.000
Melilla	Asociación Melilla Integra	IES Rusadir	Mantenimiento de vehículos	65.000
Melilla	Cruz Roja Española	IES Leopoldo Queipo	Servicios Comerciales (II)	52.000
Total				1.300.000

Fuente: Sistema Nacional de Publicidad de Subvenciones.

Subvenciones para la realización de actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y el desarrollo de compensación de desigualdades en educación

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, mediante la Resolución de 12 de septiembre de 2018 (BOE de 18 de septiembre de 2018)³³⁹ realizó la convocatoria de subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de determinadas actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación en Ceuta y Melilla, durante el curso escolar 2018-2019.

Las actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación para las que se solicitase subvención debían adecuarse a una de las siguientes modalidades:

- Modalidad I: promoción del desarrollo integral del alumnado; actividades extraescolares de apoyo y refuerzo educativo para el desarrollo de las capacidades del alumnado y la adquisición de las competencias básicas; prevención del absentismo escolar; inserción lingüística, instrumental o cultural que favorezcan la integración en el sistema educativo del alumnado, así como las acciones que promuevan el acercamiento y la participación de las familias en las actividades de los centros y el apoyo y el asesoramiento a la comunidad educativa para la atención a las necesidades del alumnado.
- Modalidad II: fomento de los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, así como aquellas que se dirijan a promover experiencias educativas para el desarrollo de la educación intercultural, la educación no formal y/o actividades de ocio y tiempo libre.
- Modalidad III: complemento de la atención educativa del alumnado que, bien por su estancia temporal en los centros de acogida o por razones de largas convalecencias en establecimientos hospitalarios o en el propio domicilio, no pueda seguir un proceso normalizado de escolarización en su centro escolar de referencia.

El importe total destinado para esta convocatoria fue de 80.000 euros. Resultaron subvencionados 9 proyectos con las cantidades y ámbito de actuación que se indican en la **tabla E3.23**.

Tabla E3.23

Subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actividades dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación en Ceuta y Melilla, por título de proyecto. Curso 2018-2019

	Entidad	Título del proyecto	Importe (euros)
Melilla	AMPA del CEIP León Solá	Espacios interculturales para infancia entre escuela y el barrio: compartiendo tesoros (Modalidad II)	7.223,81
Melilla	Asociación de Sordos de Melilla	Proyecto de Integración Socioeducativa del alumnado sordo en Melilla y sensibilización de la comunidad sorda.	3.657,29
Melilla	Asociación Melilla Acoge	Alqanatir. Puentes de comunicación y actividades de refuerzo educativo en los Centros Educativos de Primaria.	7.388,46
Melilla	Asociación Síndrome X Frágil Melilla	Actividades de educación y tiempo libre para favorecer la inclusión en el ámbito escolar II.	6.470,30
Melilla	ASPANIES Plena Inclusión Melilla	Compensación de desigualdades a través de la mejora del lenguaje en personas con discapacidad intelectual.	3.617,16
Melilla	Centro Asistencial de Melilla	Proyecto de compensación educativa para menores a través de la enseñanza y perfeccionamiento de la lengua castellana.	7.634,74
Melilla	Centro UNESCO	Atención educativa complementaria a menores acogidas en Centro Divina Infantita. Curso: 2018-2019.	4.008,24
Ceuta	Cruz Roja Española	Proyecto de servicio de atención domiciliaria educativa.	20.000,00
Ceuta	Cruz Roja Española	Proyecto de atención educativa en infancia hospitalaria.	20.000,00
Total			80.000,00

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

339. < BOE-B-2018-44647 >

Convenios de colaboración

El entonces denominado Ministerio de Educación y Formación Profesional realizó los siguientes convenios de colaboración con las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla con el fin de fomentar el empleo, desarrollar actuaciones dirigidas a menores en riesgo de exclusión, dar apoyo en el nivel de Educación Infantil y contribuir a la igualdad de oportunidades:

- Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Ciudad Autónoma de Melilla para el funcionamiento del Plan de Empleo 2017 en los centros educativos de Melilla (Resolución de 22 de diciembre de 2017; BOE de 28 de diciembre de 2017)³⁴⁰.

El objeto de este Convenio es establecer el marco de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Ciudad de Melilla para el desarrollo de proyectos de interés común a través de los Planes de Empleo de la Consejería de Economía, Empleo y Administraciones Públicas, en el marco de la Orden de 26 de octubre de 1998 («BOE» de 21 de noviembre de 1998), por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones por el INEM en el ámbito de colaboración de las Corporaciones Locales para la contratación de trabajadores desempleados en la realización de obras y servicios de interés general y social, de tal manera que la solicitud de estas subvenciones corresponde exclusivamente a la Ciudad Autónoma de Melilla, por cuanto el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte no podrá ser beneficiario de dicha subvención.

La Ciudad Autónoma de Melilla asumió la financiación de los costes salariales y de Seguridad Social del personal empleado en los programas que había que desarrollar, con cargo al presupuesto finalista que se pudiera conceder, en el marco de la Orden TAS de 26 de octubre de 1998 y de los programas para ejecutar durante el ejercicio correspondiente. Las actividades que se desarrollaron por este Convenio no supusieron ningún compromiso financiero por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Este Convenio tiene una duración de cuatro años.

- Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Ciudad Autónoma de Melilla para el desarrollo del Programa de Atención Socioeducativa de Menores con riesgo de exclusión cuya lengua materna no es el castellano en centros escolares públicos del Ministerio en Melilla (Resolución de 3 de diciembre de 2018; BOE de 15 de diciembre de 2018)³⁴¹.

El objeto de este Convenio es la prestación del servicio para la realización de actividades complementarias a las enseñanzas regladas y así proporcionar experiencias de aprendizaje de la lengua castellana que permitan la adquisición de un nivel de competencia lingüística con el fin de utilizar la lengua vehicular, tanto para comunicarse como para facilitar la participación y la incorporación de estos alumnos en los procesos ordinarios de enseñanza y aprendizaje desarrollados en sus centros, superando con éxito las distintas etapas educativas.

Para alcanzar este objetivo se desarrollaron los siguientes tipos de actividades: desarrollo del lenguaje, como centro de aprendizaje; conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo; juego y el movimiento; descubrimiento del entorno; convivencia con los demás; desarrollo de sus capacidades sensoriales; equilibrio y desarrollo de su afectividad; adquisición de hábitos de vida saludable que constituyan el principio de una adecuada formación para la salud.

El presente Convenio permanecerá vigente hasta el día 31 de mayo de 2022.

- Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Ciudad Autónoma de Melilla para el apoyo técnico en Educación Infantil en centros docentes sostenidos con fondos públicos en Melilla durante el curso escolar 2017-2018 (Resolución de 17 de septiembre de 2018; BOE de 20 de septiembre de 2018)³⁴².

Este convenio tiene por objeto concretar el apoyo técnico a los centros sostenidos con fondos públicos que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil en la Ciudad y permanece vigente durante el curso escolar 2018-2019.

Teniendo en cuenta las características de la etapa de Educación Infantil y la idiosincrasia de la Ciudad Autónoma de Melilla, las partes intervinientes decidieron formalizar un Convenio de Colaboración de conformidad con un grupo de cláusulas que incluyen los siguientes aspectos:

340. < BOE-A-2017-15678 >

341. < BOE-A-2018-17201 >

342. < BOE-A-2018-12762 >

- El apoyo técnico a los centros sostenidos con fondos públicos que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil en la Ciudad se llevaría a cabo mediante la contratación de Técnicos y Técnicas Superiores en Educación Infantil financiados por la Ciudad Autónoma de Melilla.
- Por parte de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Melilla se establecerían las directrices de las actuaciones de los Técnicos y Técnicas de Educación Infantil y las labores concretas de apoyo al profesorado encargado de la docencia en las aulas. Asimismo distribuiría al citado personal entre los distintos colegios, según las necesidades de cada uno.
- Sendos convenios de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Ciudad Autónoma de Ceuta y la Ciudad Autónoma de Melilla para el desarrollo de diversos programas de interés mutuo centrados en acciones de compensación educativa y de formación de personas jóvenes y adultas desfavorecidas, con una aportación del Ministerio a cada una de las Ciudades Autónomas de 508.895,00 euros. Estos convenios tenían como objeto:
 - Apoyar la integración del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que, por escolarización tardía o irregular, por el desconocimiento del idioma español, por diferencias culturales o cualquier otra circunstancia, tiene dificultades para proseguir una escolarización normalizada y se encuentra en situación de riesgo de abandono escolar prematuro.
 - Contribuir a la reescolarización y la formación para el empleo de personas jóvenes y adultas desfavorecidas y con problemas de exclusión social y laboral, por carecer de una formación general y de base o de una primera formación profesional que facilite su inserción, con especial atención al colectivo de mujeres.

Aprendizaje de lenguas extranjeras

En Ceuta y Melilla se imparte lengua extranjera (inglés) a más del 90 % del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil. Este porcentaje ha ido aumentando progresivamente en los últimos cursos y existe la necesidad de incorporar una lengua extranjera también en el primer ciclo de Educación Infantil.

Asimismo, y para fomentar la enseñanza de la lengua inglesa, además de los centros acogidos al Convenio del Ministerio de Educación y Formación Profesional y el *British Council*, en el curso 2016-2017 se introdujo el programa bilingüe español-inglés.

Con el fin de facilitar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, se promueve la formación del todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas de formación para implantar enseñanzas bilingües (español/inglés) en varios centros de ambas Ciudades.

Bilingüismo

El programa se inició con el alumnado de Educación Infantil y del primer curso de Educación Primaria de los centros de Ceuta y Melilla sostenidos con fondos públicos seleccionados según la Resolución de 18 de julio de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (BOE de 6 de agosto de 2016)³⁴³. Con posterioridad, mediante la Resolución de 8 de mayo de 2017 (BOE de 2 de junio de 2017)³⁴⁴, se prorrogó la implantación del programa manteniéndose el número de centros bilingües. Los colegios de Ceuta que en el curso 2017-2018 impartieron sus enseñanzas en la modalidad bilingüe fueron el CEIP Mare Nostrum, el CEIP Rosalía de Castro, el CEIP Juan Carlos I, y el colegio Sta. M.^a Micaela. Por su parte, en Melilla lo hicieron el colegio La Salle-El Carmen, el colegio Enrique Soler, el CEIP Reyes Católicos, CEIP Hipódromo y el CEIP Anselmo Pardo.

La Administración educativa prestó a estos centros medidas específicas de apoyo, entre las que cabe destacar:

- El plan de formación y orientaciones didácticas para el profesorado de los centros seleccionados e implicados en el desarrollo del programa.
- La incorporación al centro de auxiliares de conversación de lengua inglesa, para contribuir favorablemente al desarrollo del Programa.
- La posibilidad de que los alumnos del centro puedan obtener un certificado con reconocimiento internacional.
- El fomento de la participación en proyectos e intercambios de carácter internacional.
- La compensación por reducción horaria para el desarrollo de recursos y coordinación del proyecto.
- Equipamiento con tecnologías de la información y la comunicación para facilitar el desarrollo del programa.

343. < BOE-A-2016-7597 >

344. < BOE-A-2017-6219 >



Las distintas modalidades del programa de educación bilingüe de Ceuta y Melilla son:

- Centros de Refuerzo en Lengua Inglesa (RLI) nivel inicial: se imparten 7-8 sesiones semanales en lengua inglesa repartidas entre las materias de Inglés y otra de área no lingüística (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Plástica, Educación Física, Música o demás propias de libre configuración).
- Centros bilingües de nivel intermedio: se imparten 9-11 sesiones semanales en lengua inglesa repartidas entre las materias de Inglés y otras dos de área no lingüística.
- Centros bilingües de nivel avanzado: se imparten 12-15 o más sesiones semanales en lengua inglesa repartidas entre las materias de Inglés y otras tres de área no lingüística.

La Educación Infantil fue considerada nivel inicial y en las sesiones destinadas a la impartición de lengua inglesa incluyen las disciplinas de *Phonics*³⁴⁵ y de *Literacy*³⁴⁶.

Convenio entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el *British Council*

El convenio entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el *British Council* tiene como objetivo desarrollar un programa bilingüe mediante la impartición de currículo integrado hispano-británico, de tal manera que los alumnos sean capaces de desenvolverse en distintos idiomas y conocer otras culturas. Se inicia en el segundo ciclo de Educación Infantil y se desarrolla hasta 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Existe un centro en Ceuta (el CEIP Federico García Lorca) y otro en Melilla (CEIP Eduardo Morillas) acogidos al convenio.

Profesorado

Directores de centros docentes públicos

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE) introdujo en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) importantes modificaciones en relación con la dirección de los centros educativos públicos. Con la ampliación de las competencias del director, se introdujeron también diversos aspectos en la LOE, entre los que cabe mencionar: la superación de un curso de formación específico sobre el desarrollo de la función directiva organizado por las Administraciones educativas, que entre los años 2014 a 2018 no constituirá un requisito imprescindible pero sí será tenido en cuenta en el concurso de méritos para la selección de directores de centros públicos; la comisión que selecciona al director entre los candidatos se constituye en cada centro como órgano colegiado, regida por un pormenorizado régimen de funcionamiento; además, se otorga más peso a los criterios valorativos de la experiencia previa en la dirección y en el desarrollo de acciones de mejora de la calidad educativa, así como al conocimiento del centro a cuya dirección se concursa.

Desde la publicación de la LOE se han aprobado normas de desarrollo como el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.

Además, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional se han ido publicando distintas resoluciones e instrucciones que han regulado y convocado anualmente procedimientos de selección y nombramiento de directores en los centros públicos no universitarios de Ceuta y Melilla.

Con el objetivo de dotar de mayor estabilidad y seguridad jurídica al proceso de selección de los directores en los centros públicos del ámbito de Ceuta y Melilla, en el tiempo de duración del curso, el Ministerio aprobó la Orden ECD/374/2018, de 9 de abril³⁴⁷, por la que se reguló el procedimiento para la selección, evaluación, renovación, nombramiento y cese de directores.

La selección del director se debe efectuar mediante concurso de méritos, que se rige por los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad, y en el que participa la comunidad escolar y la administración educativa. El titular del Ministerio tiene que convocar con una periodicidad anual un concurso de méritos para la selección de director de los centros educativos en los que quede vacante este puesto. El procedimiento de selección debe valorar de forma objetiva los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, la valoración del proyecto de dirección, la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo, así como la labor docente realizada como profesor. Se valora de forma especial la experiencia previa en un equipo directivo, la situación de servicio activo, el destino, trabajo previo

345. Desarrolla una base fonológica sobre la que ir construyendo una competencia comunicativa en inglés, salvando la falta de correspondencia entre ambos sistemas fonológicos.

346. Se orienta en torno a diferentes tipos de texto a través de los cuales se van practicando y forjando las destrezas tanto de producción como de comprensión

347. < BOE-A-2018-4920 >

y labor docente desarrollada en el centro cuya dirección se solicita, así como, en su caso, haber participado con una valoración positiva en el desarrollo de las acciones de calidad educativa reguladas en la LOE.

El procedimiento de valoración consta de dos fases: a) Proyecto de dirección y b) Valoración de los méritos alegados, de acuerdo con los anexos incluidos en la Orden.

Según esta, todos los directores debían ser evaluados al finalizar cada curso del periodo del mandato para el que fueron nombrados.

De conformidad con la Orden anterior, por la Resolución de 11 de abril de 2018³⁴⁸, se convocó el correspondiente concurso para la selección, renovación y nombramiento de directores en los centros docentes públicos no universitarios en Ceuta y Melilla.

Previamente, la Resolución de 22 de febrero de 2018³⁴⁹, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, ordenó el proceso de admisión de alumnos en centros docentes públicos y privados concertados que impartiesen enseñanzas en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla para el curso 2018-2019.

Prácticas de títulos universitarios de Grado en centros de Ceuta y Melilla

La Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, estableció los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitasen para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, y la Orden/ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitasen para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Ambas normas señalan que el Practicum de dichos títulos se debe desarrollar en centros de formación en prácticas reconocidos mediante convenios entre las Administraciones educativas y las Universidades.

Según lo anterior, el Ministerio de Educación y Formación Profesional estableció el procedimiento y la convocatoria para reconocer a los centros de formación en prácticas y la acreditación de profesores tutores de práctica de los títulos universitarios de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria, para las ciudades de Ceuta y Melilla, mediante la aprobación de la Orden ECD/1039/2017, de 24 de octubre³⁵⁰.

Centros privados con enseñanzas concertadas

Por la Orden EFP/871/2018, de 1 de agosto³⁵¹, por la que se resuelven la renovación y acceso de los conciertos educativos a partir del curso académico 2018-2019, en los centros docentes privados de las ciudades de Ceuta y Melilla, se mantuvo sin variación el número de unidades concertadas, así como el número de profesores de apoyo (CE) para el alumnado con necesidades de apoyo educativo y el de profesores para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales: profesores de Pedagogía Terapéutica (PT) y de Audición y Lenguaje (AL). El detalle de estos conciertos educativos, con la distribución de unidades y apoyos concertados en cada una de las Ciudades Autónomas, se puede ver en la **tabla E3.24**.

Tabla E3.24
Unidades concertadas y profesores de apoyo en centros privados, por nivel educativo, en Ceuta y en Melilla. Curso 2018-2019

	Educación Infantil (2.º ciclo)				Educación Primaria				Educación Secundaria Obligatoria				Ciclos de Formación Profesional Básica
	Unidades	Profesores de apoyo			Unidades	Profesores de apoyo			Unidades	Profesores de apoyo			Unidades
		PT	AL	AE		PT	AL	AE		PT	AL	AE	
Ceuta	30	0,0	0,0	0,0	60	4,5	3,5	11,0	40	1,0	0,0	5,0	2
Melilla	24	0,5	0,5	0,0	48	5,5	4,5	5,0	16	0,5	0,0	1,5	0
Total	54	0,5	0,5	0,0	108	10,0	8,0	16,0	56	1,5	0,0	6,5	2

Nota: PT: Pedagogía terapéutica. AL: Audición y lenguaje. AE: Apoyo educativo.

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

348. < BOE-A-2018-5285 >

349. < BOE-A-2018-3079 >

350. < BOE-A-2017-12355 >

351. < BOE-A-2018-11513 >

Los módulos económicos de distribución de fondos públicos para el sostenimiento de centros docentes concertados ubicados en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, vigentes durante el curso 2018-2019, fueron los establecidos en el anexo IV y V de la Ley 6/2018, de 3 de julio, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2018³⁵² y en el anexo 1 y 2 del Real Decreto-ley 24/2018, de 21 de diciembre³⁵³, por el que se aprueban medidas urgentes en materia de retribuciones en el ámbito del sector público. Los módulos económicos por unidad escolar fijados para el ejercicio 2019 se muestran en la **tabla E3.25**.

A
B
C
D
E
F

Tabla E3.25
Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados ubicados en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla durante el ejercicio 2019

Unidades: euros

Educación Infantil. Relación profesor/unidad 1,17:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	35.733,87
	Gastos variables	3.969,59
	Otros gastos ¹	6.991,85
	Importe total anual	46.695,31
Educación Primaria. Relación profesor/unidad 1,17:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	35.733,87
	Gastos variables	3.969,59
	Otros gastos ¹	6.991,85
	Importe total anual	46.695,31
Educación Secundaria Obligatoria. Primer y segundo cursos ² . Relación profesor/unidad: 1,49:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	45.665,31
	Gastos variables	4.669,90
	Otros gastos ¹	9.089,43
	Importe total anual	59.424,64
Educación Secundaria Obligatoria. Primer y segundo cursos ³ . Relación profesor/unidad: 1,49:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	51.516,13
	Gastos variables	8.076,35
	Otros gastos ¹	9.089,43
	Importe total anual	68.681,91
Educación Secundaria Obligatoria. Tercer y cuarto cursos. Relación profesor/unidad: 1,65:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	57.048,07
	Gastos variables	8.943,60
	Otros gastos ¹	10.032,36
	Importe total anual	76.024,03
Formación Profesional Básica. Primer y segundo cursos. Relación profesor/unidad: 1,20:1	Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	52.156,91
	Gastos variables	8.943,60
	Otros gastos ¹	10.032,36
	Importe total anual	71.132,87

Nota: Al personal docente de los centros concertados ubicados en Ceuta y Melilla, se le abonará la cantidad correspondiente al plus de residencia establecido en el correspondiente Convenio Colectivo, si bien la Administración educativa no asumirá incrementos superiores al porcentaje de incremento global fijado en la Ley de Presupuestos Generales del Estado.

1. La cuantía del componente del módulo de «Otros gastos» para las unidades concertadas en las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional Básica, se incrementó en 1.241,09 euros en los centros ubicados en Ceuta y Melilla, en razón del mayor coste originado por el plus de residencia del Personal de Administración y Servicios.

2. A los maestros que imparten 1.º y 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria se les abonó en el año 2019 la misma cuantía que la que se estableció para los maestros de los mismos cursos en los centros públicos.

3. A los licenciados que impartan 1.º y 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria se les aplicó este módulo.

Fuente: Real Decreto-ley 24/2018, de 21 de diciembre, por el que se aprueban medidas urgentes en materia de retribuciones en el ámbito del sector público.

352. < BOE-A-2018-9268, anexo v >

353. < BOE-A-2018-11513 >

E3.3. Resultados de las evaluaciones de diagnóstico

La LOE determina que los centros docentes realicen una evaluación individualizada a los estudiantes que finalizan el tercer y sexto curso de Educación Primaria y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Los resultados de los alumnos y alumnas en las competencias evaluadas se sitúan en niveles de rendimiento, lo que permite establecer una correspondencia entre la descripción de la aplicación de los conocimientos y las puntuaciones que se sitúan en los intervalos correspondientes a cada uno de esos niveles. Además, constituyen un modo de expresar el grado de adquisición de las competencias por parte de los estudiantes. Los niveles de rendimiento se definen en función de los índices de dificultad de los ítems de las pruebas, y mediante un modelo de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) se estima en la misma escala (con media 500 y desviación típica 100) la puntuación de los alumnos evaluados y la dificultad de las preguntas.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) fue el organismo responsable de la coordinación del desarrollo de las pruebas.

En el caso de la evaluación de 3.º curso de Educación Primaria, el INEE emitió a los centros un informe individualizado de cada estudiante que proporcionaba el nivel de competencia conseguido por cada alumno y alumna, y resultados globales comparativos con la media de su grupo, centro y Ciudad Autónoma. Para las evaluaciones finales de Educación Primaria y Secundaria emitió un informe para cada centro educativo con un resumen de sus resultados de la evaluación poniéndolos en relación con las variables de contexto sobre las que indagaban los cuestionarios usados en las evaluaciones.

A continuación se presentan los porcentajes del número de estudiantes de cada una de las Ciudades Autónomas para cada nivel de rendimiento, organizados por niveles educativos y competencias básicas evaluadas. Por otro lado, se analiza la evolución de los resultados con respecto al curso anterior en cada una de las evaluaciones de final de etapa.

Evaluación de tercer curso de Educación Primaria

En 2019, la evaluación de tercer curso de Educación Primaria en los centros docentes de Ceuta y Melilla estuvo regulada por la Resolución de 30 de marzo de 2016 (BOE del 15 de abril de 2016)³⁵⁴, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, modificada por la Resolución de 13 de marzo de 2017 (BOE de 17 de marzo de 2017)³⁵⁵ de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

Debido a su carácter censal, alcanzó a todos los alumnos escolarizados en los colegios de Ceuta y Melilla que finalizaban 3.º de Educación Primaria en el curso 2018-2019.

Las competencias evaluadas fueron comunicación lingüística y matemática y se ofrecieron resultados por destrezas: comprensión y expresión oral y escrita en relación con la competencia en comunicación lingüística, y cálculo y resolución de problemas en competencia matemática.

Respecto al contenido de las pruebas, dentro de la competencia en comunicación lingüística, en la evaluación de la expresión escrita, los alumnos debían realizar dos producciones en un tiempo de 30 minutos. La comprensión se evaluó mediante un texto oral y tres escritos, con un total de 30 ítems, y la expresión oral fue evaluada por los propios tutores de los alumnos, contando con el apoyo de materiales facilitados para ese propósito. La calificación se basó en una rúbrica formada por 12 ítems. La competencia matemática se evaluó en dos partes con 16 y 17 ítems, respectivamente, que contenían preguntas de cálculo y de resolución de problemas.

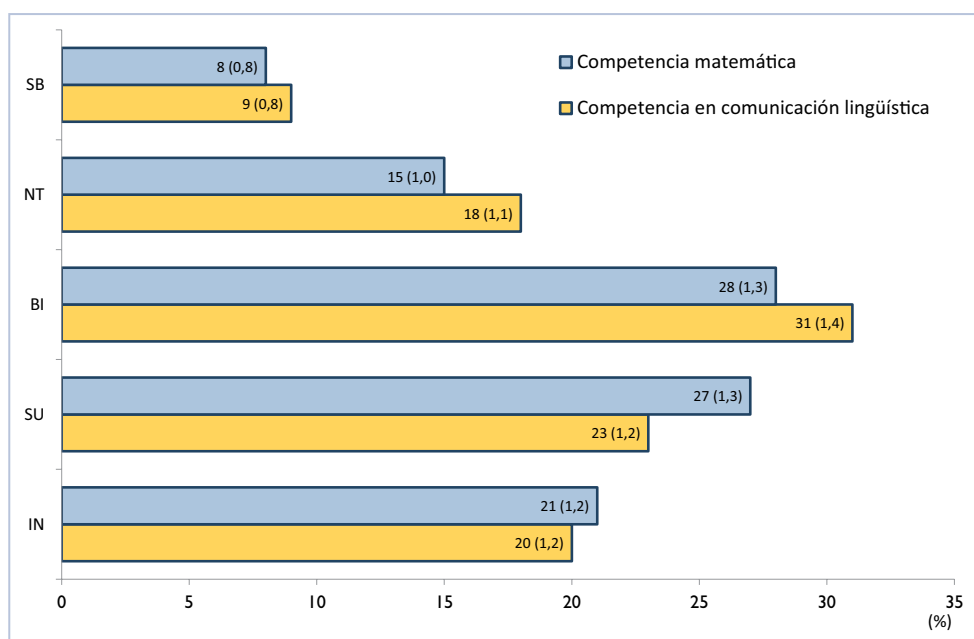
Las **figuras E3.5** y **E3.6** muestran las distribuciones porcentuales del alumnado de cada una de las Ciudades Autónomas matriculados en 3.º de Educación Primaria en el curso 2018-2019, por niveles de rendimiento, en cada una de las competencias evaluadas.

En Ceuta, respecto a la competencia matemática, el 79 % de los alumnos se encontraba en el nivel 'Suficiente' o superior (27 % en el nivel 'Suficiente', el 28 % en el nivel 'Bien', el 15 % en el nivel 'Notable' y el 8 % en el de 'Sobresaliente'). En el nivel inferior de 'Insuficiente' se encontraba el 21 %. En competencia en comunicación lingüística, el mayor porcentaje de alumnado se situaba en el nivel 'Bien' (el 31 %), seguido del nivel 'Suficiente' (23 %). En los dos niveles superiores se encontraba el 27 % del alumnado y el 20 % restante en el nivel más inferior (ver **figura E3.5**).

354. < BOE-A-2016-3627 >

355. < BOE-A-2017-2962 >

Figura E3.5
Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la evaluación de 3.º curso de Educación Primaria en Ceuta. Curso 2018-2019

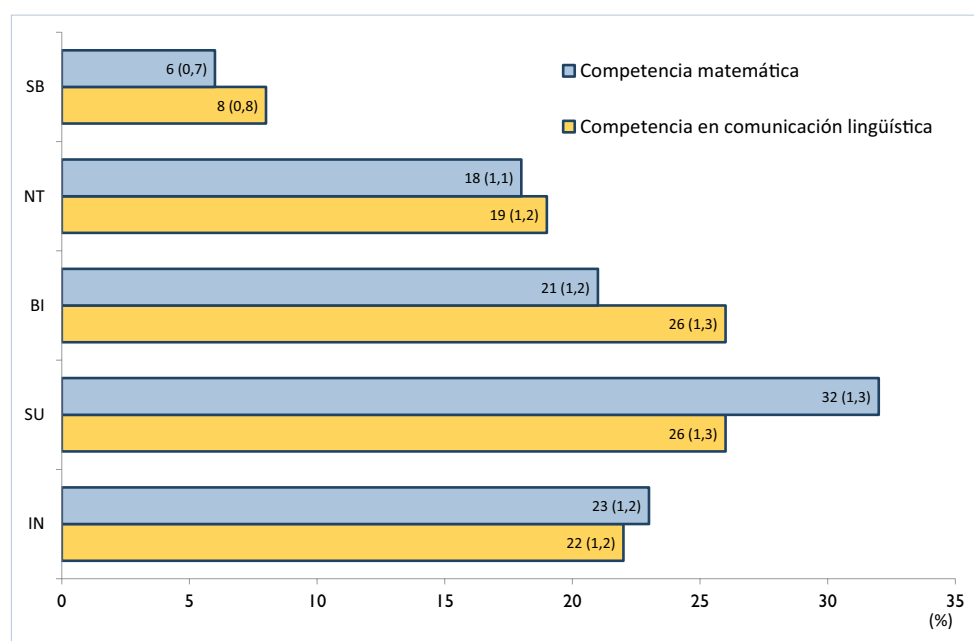


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e305.xlsx> >

Nota: El valor entre paréntesis que acompaña a cada porcentaje se corresponde con el error estándar.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura E3.6
Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la evaluación de 3.º curso de Educación Primaria en Melilla. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e306.xlsx> >

Nota: El valor entre paréntesis que acompaña a cada porcentaje se corresponde con el error estándar.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En Melilla, en competencia matemática, hubo un 32 % de alumnos en el nivel ‘Suficiente’ y un 21 % en ‘Bien’. En los niveles superiores se concentró el 24 % de los estudiantes y en el nivel inferior ‘Insuficiente’ el 23 %. Los niveles de rendimiento en los que se situaron más alumnos en la competencia en comunicación lingüística fueron ‘Suficiente’ y ‘Bien’ (26 %). En los dos niveles superiores se situaron el 27 % de los estudiantes, y en el nivel inferior el 22 % (ver **figura E3.6**).

Evaluación final de Educación Primaria

La evaluación final de Educación Primaria para el curso de referencia de este INFORME, en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, estuvo regulada por las instrucciones de 19 de marzo de 2018, de la comisión central de evaluación.

Al ser de carácter censal, alcanzó a todos los alumnos que finalizaban la etapa de Educación Primaria en el curso 2018-2019.

Se evaluaron las competencias de comunicación lingüística en español, comunicación lingüística en primera lengua extranjera (Inglés), competencia matemática, y competencias básicas en ciencia y tecnología.

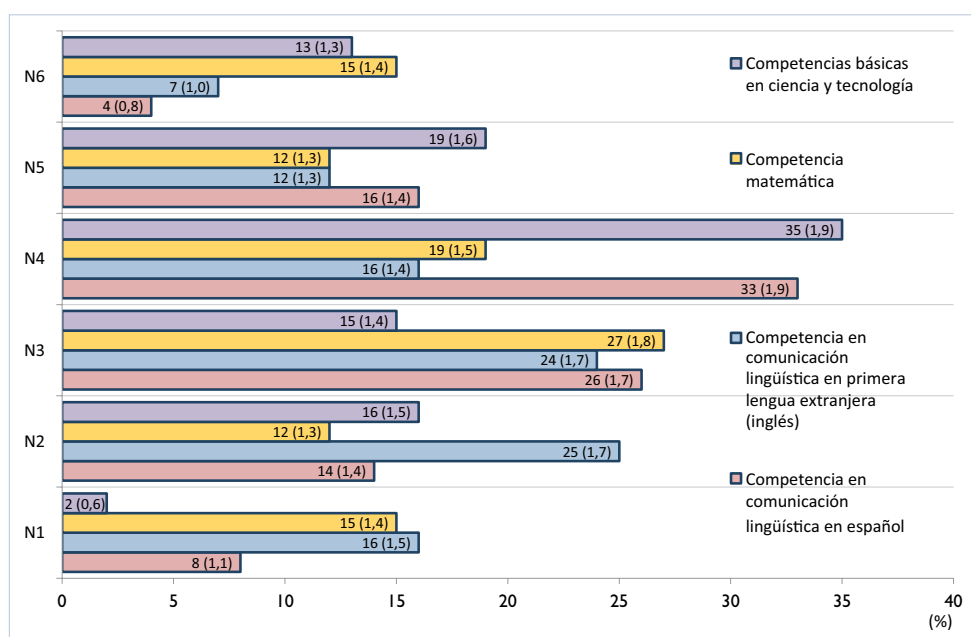
Las distribuciones porcentuales del alumnado que realizó la evaluación final de Educación Primaria en el curso 2018-2019 en cada una de las Ciudades Autónomas, por niveles de rendimiento y en cada una de las competencias evaluadas, se muestran en las **figuras E3.7 y E3.8**.

En ambas Ciudades Autónomas, en todas las competencias evaluadas, el mayor porcentaje de alumnado se encontraba en los niveles intermedios (‘Nivel 3’ y ‘Nivel 4’), excepto en la competencia de comunicación lingüística en primera lengua extranjera (Inglés), en el que se situaba más porcentaje de alumnos en los niveles 2 y 3 en el caso de Ceuta, y en el nivel 1, 2 y 3 en el caso de Melilla.

En Ceuta, el 32 % del alumnado estaba situado en los niveles superiores (‘Nivel 5’ y ‘Nivel 6’) en competencias básicas en ciencia y tecnología y el 27 % en competencia matemática. El porcentaje en competencias básicas en ciencia y tecnología aumentó hasta el 35 % en el ‘Nivel 5’ y el 33 % en competencia en comunicación lingüística en español. En competencia comunicación lingüística en primera lengua extranjera (Inglés) el porcentaje de alumnos en los niveles más altos fue de un 19 % (ver **figura E3.7**).

Figura E3.7

Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la evaluación final de Educación Primaria en Ceuta. Curso 2018-2019



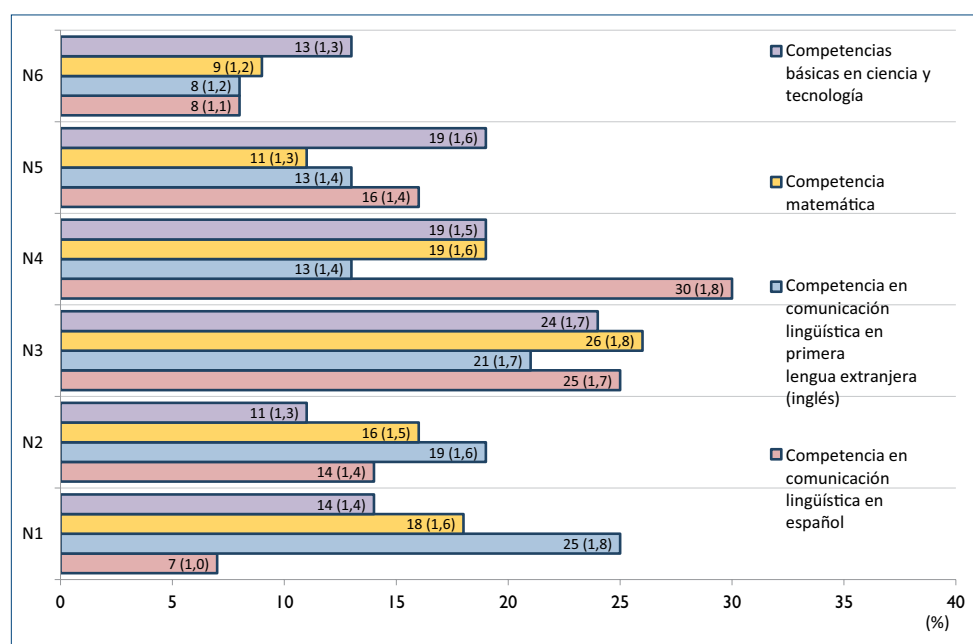
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e307.xlsx> >

Nota: El valor entre paréntesis que acompaña a cada porcentaje se corresponde con el error estándar.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En Melilla, el 32 % del alumnado estaba situado en los niveles superiores y en las competencias básicas en ciencia y tecnología. En competencia matemática el porcentaje en los niveles 5 y 6 sumó el 20 %, el 21 % en competencia en comunicación lingüística en primera lengua extranjera (Inglés) y en competencia comunicación lingüística en español el 24 % (ver **figura E3.8**).

Figura E3.8
Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la evaluación final de Educación Primaria en Melilla. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e308.xlsx> >

Nota: El valor entre paréntesis que acompaña a cada porcentaje se corresponde con el error estándar.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Al comparar los resultados con los del curso 2016-2017 se observa que, en Ceuta, las puntuaciones medias en el curso 2018-2019 en las competencias básicas en ciencia y tecnología y en competencia matemática fueron superiores y se produjo un ascenso muy significativo en la primera. Por el contrario, descendieron en competencia en comunicación lingüística en español y en competencia de comunicación lingüística en primera lengua extranjera (Inglés).

En el caso de Melilla las puntuaciones medias ascendieron en las competencia básicas en ciencia y tecnología y en la competencia de comunicación lingüística en primera lengua extranjera (Inglés), aumentando en mayor medida en la primera. En el otro sentido, se produjeron disminuciones muy significativas respecto a los porcentajes del curso 2016-2017 en competencia matemática y competencia en comunicación lingüística en español (ver **figura E3.9**).

Evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria

La evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla estuvo regulada por las Instrucciones del 20 de marzo de 2018, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

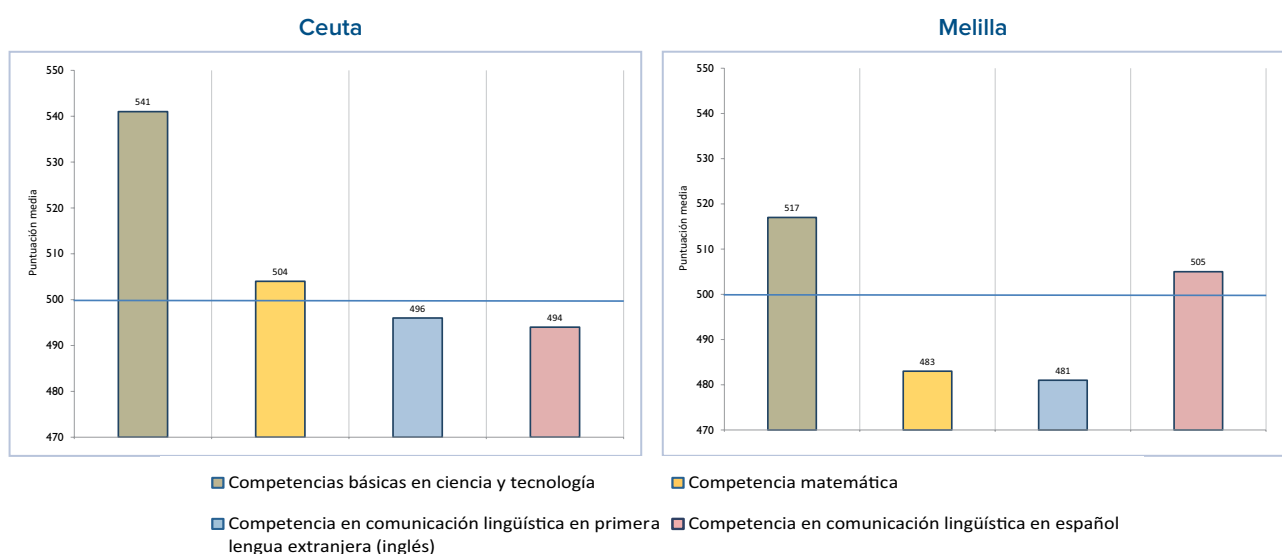
Como en las otras evaluaciones, esta tuvo carácter censal y la realizaron todos los alumnos que finalizaban la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2018-2019.

Las competencias evaluadas fueron: comunicación lingüística (Lengua castellana y Literatura y Primera lengua extranjera –Inglés–); competencia matemática (Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas o Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas) y competencia social y cívica (Geografía e Historia).

A
B
C
D
E
F

Figura E3.9

Evolución de la puntuación media en la evaluación final de Educación Primaria en Ceuta y Melilla en el curso 2018-2019 respecto al curso 2016-2017 (curso 2016-2017=500 puntos)



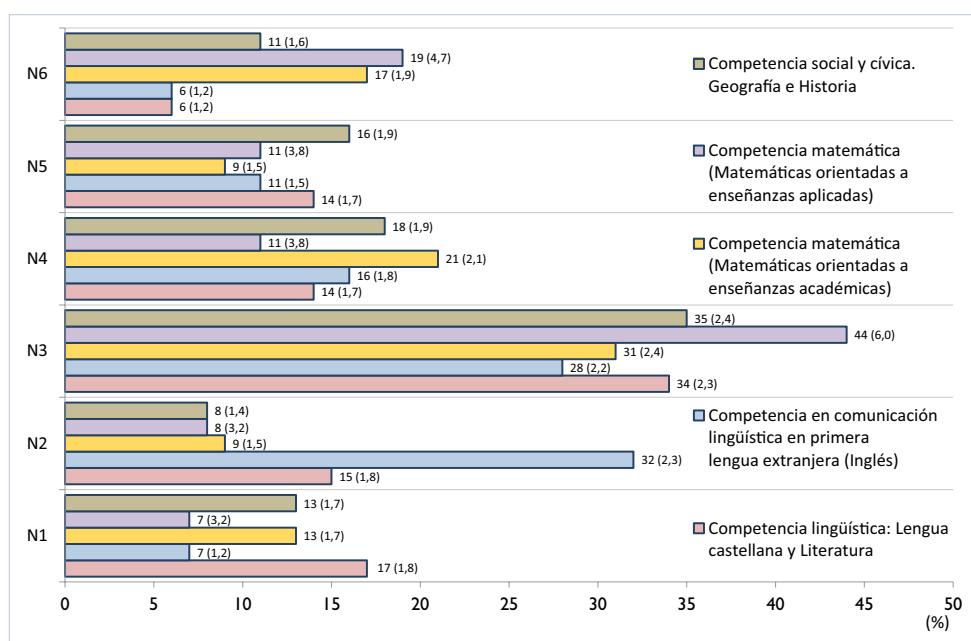
< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e309.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En Ceuta, los porcentajes más altos se sitúan en el ‘Nivel 3’: el 44 % en competencia matemática orientada a enseñanzas aplicadas, el 35 % en competencia social y cívica, el 34 % en comunicación lingüística (Lengua castellana y Literatura), el 31 % en competencia matemática orientada a enseñanzas académicas y el 29 % en comunicación lingüística (Primera lengua extranjera –Inglés–). También se dio un porcentaje elevado (32 %) de estudiantes situados en el ‘Nivel 2’ en comunicación lingüística (Primera lengua extranjera –Inglés–). La suma de porcentajes por competencia en los niveles superiores fueron: el 30 % en competencia matemática orientada a enseñanzas aplicadas, el 27 % en competencia social y cívica (Geografía e Historia), el 26 % en competencia matemática (Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas), el 20 % en comunicación lingüística (Lengua castellana y Literatura) y el 17 % en comunicación lingüística (Primera lengua extranjera –Inglés–). Los porcentajes inferiores de alumnado en el nivel más bajo de rendimiento (‘Nivel 1’) se dieron en competencia matemática orientada a enseñanzas aplicadas y en comunicación lingüística (Primera lengua extranjera –Inglés–), siendo un 7 % en ambos casos (ver **figura E3.10**).

En Melilla se produjeron variaciones importantes de los resultados. Los resultados más diferenciados se dieron en los niveles 3, 2 y 1. En el ‘Nivel 3’ se situaron, por competencia, el 31% (competencia social y cívica), el 21 % (Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas), el 20 % (Lengua castellana y Literatura-), el 16 % (Primera lengua extranjera –Inglés–) y el 14 % (Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas). En el ‘Nivel 2’ se situaron, por competencia, el 34 % (Primera lengua extranjera –Inglés–), el 29 % (Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas), el 16 % (Geografía e Historia), el 14 % (Lengua castellana y Literatura) y el 11 % (Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas). En el ‘Nivel 1’, se situaron el 38 % (Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas), el 19 % comunicación lingüística (Primera lengua extranjera –Inglés–), el 17 % comunicación lingüística (Lengua castellana y Literatura), el 16 % competencia social y cívica (Geografía e Historia) y el 15 % en competencia matemática (Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas). En los 2 niveles superiores se situaron un total del 27 % (Lengua castellana y Literatura), el 19 % (Geografía e Historia), el 18 % (Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas) y el 17 % de los estudiantes en (Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas y Primera lengua extranjera –Inglés–) (ver **figura E3.11**).

Figura E3.10
Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria en Ceuta. Curso 2018-2019

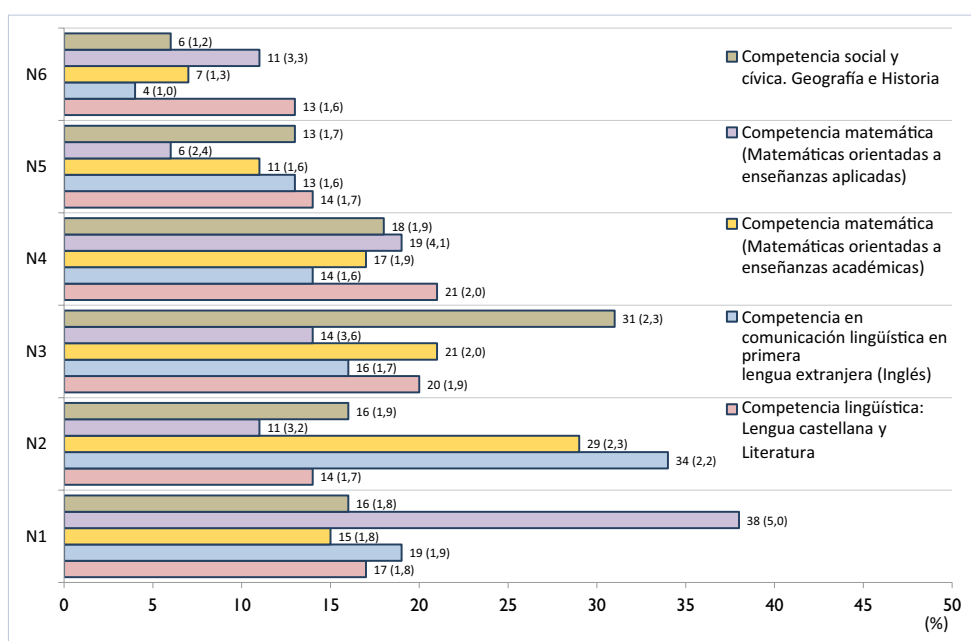


< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e310.xlsx> >

Nota: El valor entre paréntesis que acompaña a cada porcentaje se corresponde con el error estándar.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura E3.11
Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria en Melilla. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e311.xlsx> >

Nota: El valor entre paréntesis que acompaña a cada porcentaje se corresponde con el error estándar.

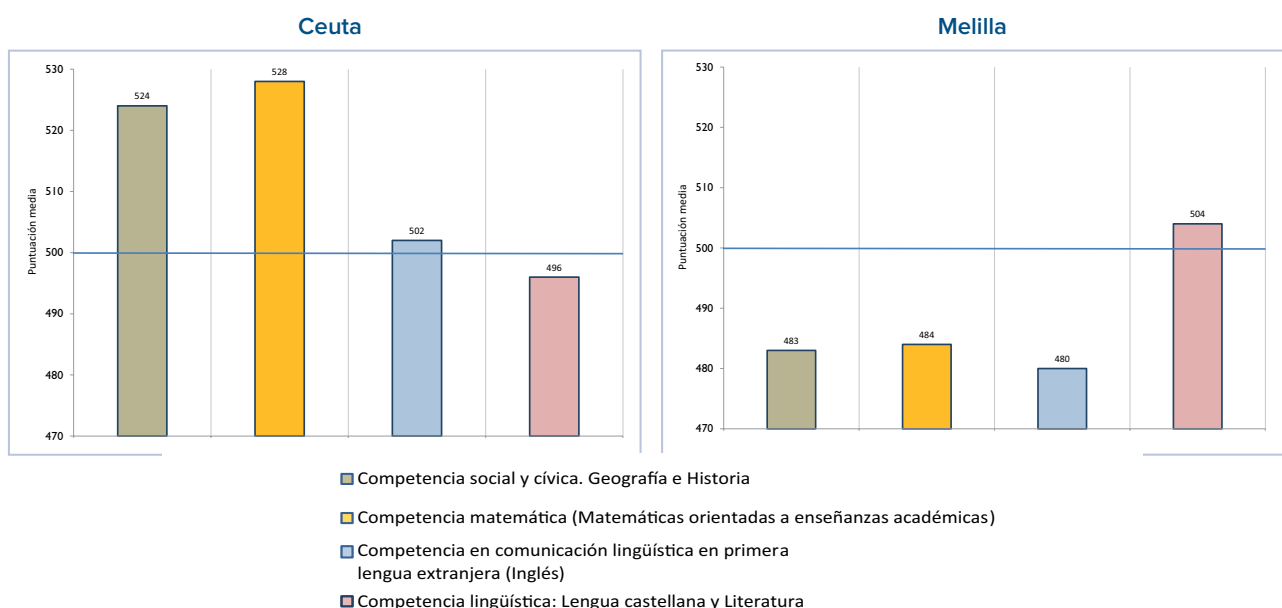
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, y Formación Profesional.

La **figura E3.12** muestra la evolución de las puntuaciones medias entre los cursos 2016-2017 y 2018-2019 en las Ciudades Autónomas. En ella se observa que en Ceuta aumentaron en todas las competencias evaluadas excepto en comunicación lingüística (Lengua castellana y Literatura). Los mayores incrementos se dieron en Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas y en competencia social y cívica (Geografía e Historia).

En Melilla se produjeron importantes descensos en comunicación lingüística (Primera lengua extranjera –Inglés), competencia social y cívica (Geografía e Historia) y Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas. El ascenso se produjo en comunicación lingüística (Lengua castellana y Literatura).

Figura E3.12

Evolución de la puntuación media en la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria en Ceuta y Melilla en el curso 2018-2019 respecto al curso 2016-2017 (curso 2016-2017=500 puntos)



<http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e312.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.

E4. La educación en el exterior

La acción que en materia educativa realiza el Estado español fuera del territorio nacional tiene su marco reglamentario en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio (BOE 6 de agosto de 1993)³⁵⁶, por el que se regula la acción educativa española en el exterior, revisado y completado por el Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre (1 de noviembre de 2002)³⁵⁷, por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación y Formación Profesional en el exterior. El objetivo de esta acción educativa es la promoción, difusión o preservación de la lengua y de la cultura española 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 las siguientes acciones: 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.

356. < BOE-A-1993-20613 >

357. < BOE-A-2002-21183 >

Las Consejerías de Educación de las embajadas de España tienen como principal cometido promover, dirigir y gestionar las distintas acciones antes mencionadas, así como todas las actuaciones derivadas de lo establecido en las normas citadas.

E4.1. Centros docentes de titularidad del Estado español

En la actualidad existen 18 centros de titularidad repartidos en 7 países de Europa, África y América.

En estos centros se imparten enseñanzas regladas del sistema educativo español de los niveles anteriores a la universidad, de acuerdo a la siguiente distribución: 4 centros de Educación Infantil y Primaria; 3 centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; 10 centros integrados, que escolarizan a alumnos y alumnas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; y un centro específico de Formación Profesional.

La organización de los centros y sus enseñanzas tienen las siguientes características:

- Las enseñanzas se dirigen indistintamente a estudiantes de nacionalidad española o extranjera.
- Se rigen por criterios específicos de admisión de alumnos y de permanencia en función del rendimiento académico.
- Su régimen, horario y calendario se adaptan a las condiciones y hábitos del país donde esté ubicado el centro.
- El aprendizaje de la lengua española y la del país tienen un tratamiento preferente, tanto en la distribución horaria como en la organización de los grupos.
- Pueden implantar currículos bilingües como es el caso del Instituto Español «Vicente Cañada Blanch» de Londres o programas de doble titulación como en el Liceo Español «Luis Buñuel» de París, en él los alumnos de Bachillerato pueden optar por el programa de doble titulación hispano-francés 'Bachibac', por el que obtienen al finalizar los estudios de Bachillerato, el título de Bachiller español y el francés de *Baccalauréat*.
- La enseñanza del área social se adecúa a las exigencias del entorno geográfico e histórico en el que se sitúa el centro, y aporta al alumnado una visión integradora de la cultura española y de la propia del país, desde una perspectiva intercultural que propicia una mayor integración.
- En los centros integrados, los órganos de gobierno son únicos para el conjunto del centro, si bien existe más de un jefe de estudios para atender a las diferentes etapas.
- Los centros educativos tienen consejo escolar cuando el número de alumnos de nacionalidad española es de, al menos, el 50 %. En caso contrario, cuentan con una comisión de participación de la comunidad escolar.

Para cumplir su cometido, los centros en el exterior, además de desarrollar su actividad académica habitual, realizan actividades interdisciplinarias, interculturales y extraescolares con el fin de proyectar y difundir la lengua y la cultura españolas.

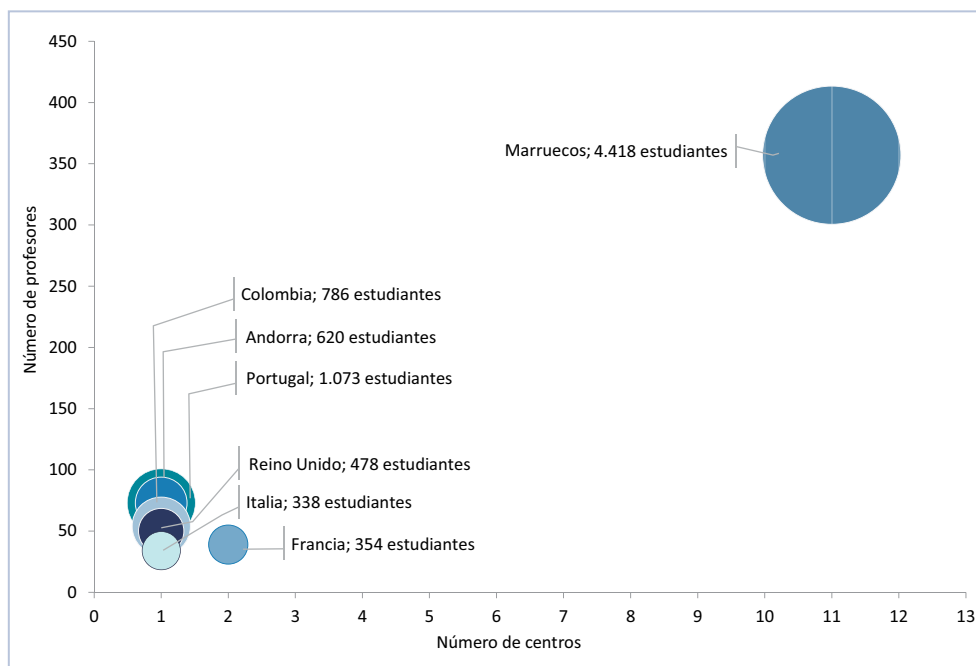
Durante el curso 2018-2019, los 18 centros educativos de titularidad del Estado español contaban con un total de 680 profesores para atender a 8.067 alumnos y alumnas. El detalle de esta red –en relación con el número de centros, profesorado y alumnado, en cada país donde radican– puede apreciarse en la **figura E4.1**. De los 7 países donde están situados este tipo de centros destaca Marruecos, que con 11 centros y 357 profesores, atendió a 4.418 estudiantes.

Resultados de las evaluaciones de diagnóstico

La LOE determina que se realice una evaluación individualizada a los estudiantes de los Centros docentes de titularidad del Estado español que finalizan el 3.º y 6.º curso de Educación Primaria y 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria .

Los resultados de los alumnos y alumnas en las competencias evaluadas se sitúan en niveles de rendimiento, lo que permite establecer una correspondencia entre la descripción de lo que saben y no saben hacer y las puntuaciones que se sitúan en los intervalos correspondientes a cada uno de esos niveles. Además, constituyen un modo de expresar el grado de adquisición de las competencias por parte de los estudiantes y

Figura E4.1
Centros docentes en el exterior de titularidad del Estado español. Número de centros, profesores y alumnos.
Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e401.xlsx> >

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

una de las mejores formas de predecir su futuro académico. Los niveles de rendimiento se definen en función de los índices de dificultad de los ítems de las pruebas, y mediante un modelo de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) se estima en la misma escala (con media 500 y desviación típica 100) la puntuación de los alumnos evaluados y la dificultad de las preguntas.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) fue el organismo responsable de la coordinación del desarrollo de las pruebas.

Evaluación de tercer curso de Educación Primaria

En 2019, la evaluación de tercer curso de Educación Primaria en los centros del ámbito competencia del Ministerio de educación y Formación Profesional, estuvo regulada por la Resolución de 30 de marzo de 2016 (BOE del 15 de abril de 2016)³⁵⁸, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, modificada por la Resolución de 13 de marzo de 2017 (BOE de 17 de marzo de 2017)³⁵⁹ de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades y por las instrucciones del 14 de marzo de 2019 de la comisión central de Evaluación.

Las competencias evaluadas fueron comunicación lingüística y matemática y se ofrecieron resultados por destrezas: comprensión y expresión oral y escrita en relación con la competencia en comunicación lingüística, y cálculo y resolución de problemas en competencia matemática.

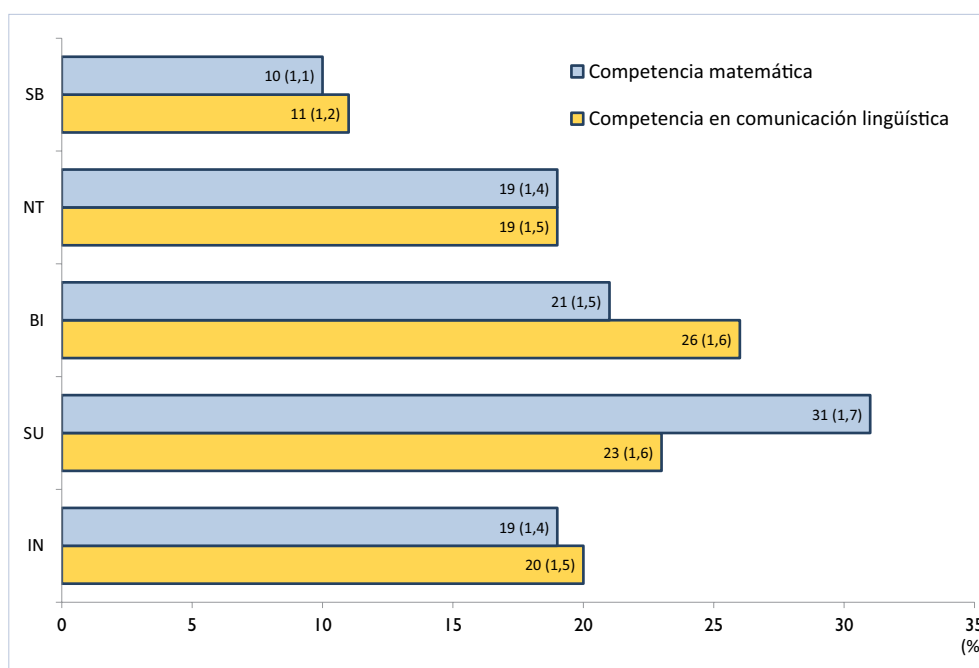
En la **figura E4.2** se observa que el nivel de rendimiento en el que se situaron más alumnos, en la comunicación lingüística (26 %), fue en 'Bien' y en la competencia matemática (31 %) fue 'Suficiente'.

358. < BOE-A-2016-3626 >

359. < BOE-A-2017-2962 >

Figura E4.2

Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la Evaluación de 3.º curso de Educación Primaria en los centros docentes en el exterior de titularidad del Estado español. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e402.xlsx> >

Nota: La cifra que se da entre paréntesis es el valor del error estándar.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

E4.2. Centros docentes de titularidad mixta, con participación del Estado español

En virtud del artículo 21 del Real Decreto 1027/1993 el Estado español puede establecer convenios con Administraciones extranjeras o personas físicas o jurídicas para la creación de centros de titularidad mixta a través de fundaciones o de sociedades legalmente reconocidas en sus respectivos países.

Las características generales de este tipo de centros son:

- Están dirigidos o codirigidos por funcionarios docentes españoles y se rigen por las normas de organización y funcionamiento que establecen los convenios correspondientes y los respectivos reglamentos de régimen interior.
- Imparten enseñanzas de los sistemas educativos de los países respectivos, con un componente adecuado de lengua y cultura españolas.
- Su estructura organizativa y pedagógica refleja los principios generales de la legislación española al respecto.
- Tienen un régimen económico autónomo.

En el año 2018 el Estado español participó en dos centros: en el colegio hispano-brasileño «Miguel de Cervantes» de Sao Paulo (Brasil), y en el colegio «Parque de España» de Rosario (Argentina). En el primero 155 profesores atendieron a 1.429 alumnos, y en el centro argentino 40 profesores se ocuparon de 213 alumnos. En ambos casos se obtiene la doble titulación: la española y la del país. El reconocimiento de los estudios cursados está regulado de acuerdo con la normativa específica de los dos países, por una orden ministerial, de 20 de julio de 2001 (BOE de 29 de agosto de 2001)³⁶⁰, modificada por la Orden ECI/1044/2008, de 4 de abril (BOE de 16 de abril de 2008)³⁶¹, en el caso de Sao Paulo y 28 de noviembre de 1996 (BOE de 11 de diciembre de 1996)³⁶² en el de Rosario.

360. < BOE-A-2001-16754 >

361. < BOE-A-2008-6780 >

362. < BOE-A-1996-27790 >

E4.3. Secciones españolas en centros de otros Estados

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, en un contexto de experiencias educativas interculturales y en un marco de altos resultados académicos, enseñanzas en español integradas en su propio sistema educativo. En el curso 2018-2019 existían 30 secciones españolas ubicadas en 6 países.

El alumnado de las secciones españolas cursa el currículo del país, en la lengua propia y se completa con enseñanzas en español de Lengua y Literatura española, y de Geografía e Historia de España, según los currículos acordados por ambas partes. Al finalizar los estudios de educación secundaria el alumnado recibe la titulación del país y, por la vía de la convalidación u homologación de dichos estudios, también puede adquirir la titulación española. El alumnado de la sección de Miami y de las secciones de Francia puede obtener directamente los títulos españoles.

Las secciones españolas se rigen por las normas internas de organización y funcionamiento de los centros escolares de los que forman parte y por las establecidas bilateralmente con las autoridades respectivas en el marco de convenios o acuerdos de colaboración educativa. El profesorado que imparte los programas específicos de las materias españolas son funcionarios docentes españoles en adscripción temporal en el exterior, funcionarios docentes españoles en comisión de servicios, funcionarios interinos en algunos casos y profesores del propio país.

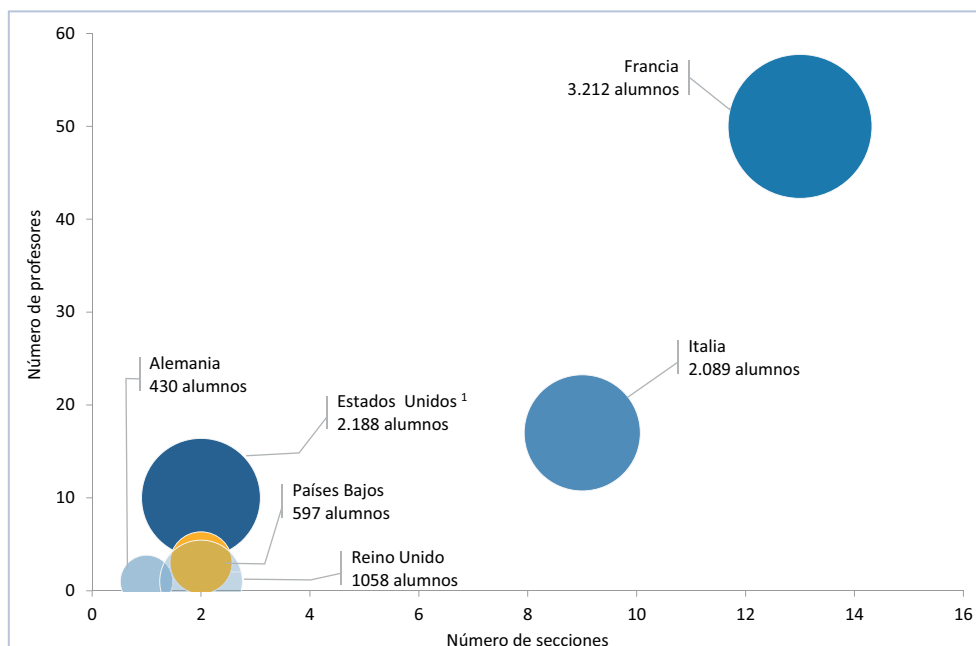
El Estado español tiene establecidas secciones españolas en centros escolares de Alemania, Estados Unidos, Francia, Italia, Países Bajos y Reino Unido:

- En Alemania funciona una experiencia de promoción del español en un centro escolar de Berlín. La sección imparte sus enseñanzas según un modelo bilingüe hispano-alemán.
- En Estados Unidos hay dos secciones españolas con ocho centros en total. Una de ellas se encuentra en Nueva York y está implantada en las etapas de primaria y secundaria de la *United Nations International School* (UNIS); y la otra en siete centros integrados en el Programa de Estudios Internacionales (PEI) del Distrito Escolar Público de Miami-Dade, en el Estado de Florida. Los alumnos de esta última sección pueden obtener los títulos españoles de Graduado en ESO y Bachiller al finalizar los estudios correspondientes.
- Francia, país en el que se implantó primero este programa, cuenta actualmente con 13 secciones (Brest, Burdeos, Estrasburgo, Ferney-Voltaire, Grenoble, Lyon, Marsella, Montpellier, París, Saint Germain-en-Laye, San Juan de Luz-Hendaya, Toulouse y Valbonne-Niza), que imparten enseñanzas correspondientes a Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato en un total de 27 centros. Los estudiantes que finalizan estas enseñanzas obtienen el título francés de *Baccalauréat* en la modalidad de Opción Internacional (OIB) de lengua española, previa superación de pruebas específicas; y el título de Bachiller si aprueban las materias españolas ante tribunales con participación española.
- En Italia existen diez secciones ubicadas en centros de educación secundaria de Cagliari, Ivrea, Maglie, Milán, Ponreza³⁶³, Roma, Sassari, Palermo y Turín, que cuenta con dos secciones.
- En los Países Bajos hay dos secciones españolas dependientes de la Consejería de Educación de Bélgica. Están ubicadas en el centro de secundaria Het Amsterdams Lyceum de Amsterdam y en el Het Visser't Hooft Lyceum, con dos sedes, una en Leiden y otra en Leiderdorp.
- En el Reino Unido funcionan dos secciones españolas. Una en Liverpool, implantada en cuatro colegios de Primaria, en los que se ofrece el estudio de la lengua española por medio de la asignatura de Matemáticas. En Milnthorpe, condado de Cumbria, la sección española está implantada en el centro educativo de secundaria «Dallam School».

Los datos correspondientes a las secciones españolas en centros de titularidad de otros estados durante el curso 2018-2019 se representan en la **figura E4.3**.

363. Ponreza tiene un estatus específico derivado de una adenda al memorando, firmado entre ambos países que se prevé que finalice en 2023.

Figura E4.3
Secciones españolas en centros docentes de otros Estados. Número de secciones, profesores y alumnos.
Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e403.xlsx> >

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

E4.4. Presencia española en Escuelas Europeas

Las Escuelas Europeas tienen como fin primordial la construcción de la identidad europea, permitiendo al alumnado reafirmar su propia identidad cultural y su identidad como ciudadanos europeos. Ofrecen una educación multicultural y multilingüe a sus alumnos que son, de forma prioritaria, los hijos e hijas de los funcionarios de las instituciones europeas. La enseñanza de la lengua materna del alumnado constituye un criterio prioritario.

Las Escuelas Europeas constituyen un organismo intergubernamental que se gestiona de manera conjunta por los 28 Estados miembros de la Unión Europea. Se crean oficialmente en Luxemburgo el 12 de abril de 1957 con la firma del Estatuto de la Escuela Europea. Para España el Estatuto entró en vigor el 1 de septiembre de 1986, de conformidad con lo establecido en su artículo 31.3 (BOE del 30 de diciembre de 1986)³⁶⁴. Un nuevo texto revisado del Estatuto se firmó en Luxemburgo el 17 de junio³⁶⁵ de 1994 (DOCE L-212/15). En la actualidad existen 13 escuelas europeas ubicadas en 6 Estados miembros. España está presente en todas ellas.

Las escuelas gozan de un estatuto jurídico como centros de enseñanza pública en los respectivos países y tienen un sistema educativo propio en tres ciclos o etapas:

- Ciclo de educación maternal o infantil: dos cursos de duración, de los 4 a los 6 años de edad.
- Ciclo de educación primaria: cinco cursos de duración, de los 6 a los 11 años de edad.
- Ciclo de educación secundaria: siete cursos de duración, de los 11 a los 18 años de edad.

Al finalizar la educación secundaria se obtiene el título de Bachillerato Europeo, que goza del mismo estatuto que los títulos y pruebas nacionales oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea.

El alumnado se distribuye por secciones lingüísticas según su lengua materna. En aquellos casos en los que el número de alumnos de la misma lengua materna no alcance el mínimo exigido para abrir una determinada sección, los alumnos se inscriben, por regla general, en la sección que corresponde a su primera lengua extranjera y que debe ser alemán, francés o inglés. Además reciben clases de su lengua materna a lo largo de toda la escolarización.

364. < BOE-A-1986-33754 >

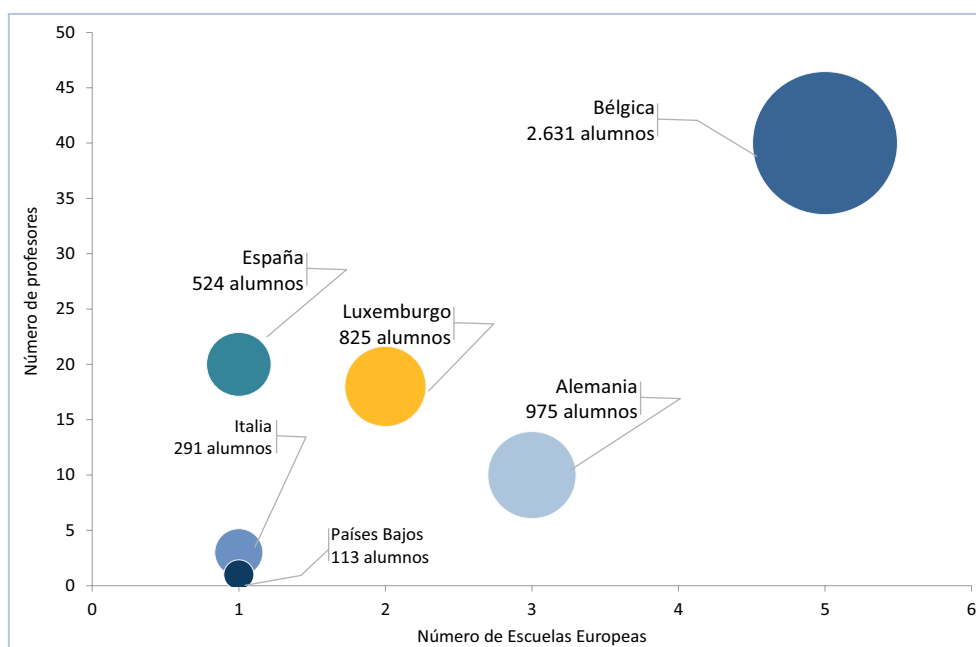
365. < <http://bit.ly/2e4fEWJ> >

En aquellas escuelas donde existe sección española, las enseñanzas de educación infantil y primaria se imparten en su totalidad en lengua española, exceptuando la primera lengua extranjera. En Educación Secundaria, las diferentes áreas del currículo se imparten en español y en la primera lengua extranjera del alumno, introduciéndose, a partir del primer curso, el estudio de una segunda lengua extranjera. Los estudiantes pueden cursar en esta etapa un total de 4 lenguas extranjeras.

Las Escuelas Europeas que cuentan con sección española son las de Alicante, Bruselas I, Bruselas III, Frankfurt, Luxemburgo I y Múnich –en esta última, la sección española solo está creada en los ciclos de Infantil y Primaria–. La sección española en Frankfurt se creó en septiembre de 2018 e imparte el ciclo de Educación Infantil. En las escuelas donde no está creada la sección española –como es el caso de las escuelas de Bergen, Bruselas II, Bruselas IV, Luxemburgo II, Mol y Varese– o solo existe para algunos ciclos –como ocurre en las escuelas de Frankfurt y de Múnich–, para el alumnado español se imparte la materia de Español como lengua materna y Español como lengua extranjera.

En el curso 2018-2019 existían 13 Escuelas Europeas ubicadas en 6 países miembros y España estaba presente en todas ellas. Los datos totales de alumnado y profesorado se muestran en la **figura E4.4**.

Figura E4.4
Número de Escuelas Europeas, de profesores y de alumnos. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e404.xlsx> >

Notas:

1. Incluye alumnos de secciones españolas y de español como lengua extranjera.
2. Los profesores contratados localmente por las escuelas no están contabilizados.

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

E4.5. Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas

Las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) tienen su origen en la asistencia educativa a la emigración española de los años sesenta. Desde la década de los ochenta del siglo pasado, es el Ministerio de Educación y Formación Profesional el responsable de la organización, coordinación y gestión de sus clases. La normativa básica del programa está contenida en los artículos 34 al 41 del mencionado Real Decreto 1027/93 (BOE de 6 de agosto de 1993)³⁶⁶ y la Orden EDU/3122/2010 de 23 de noviembre (BOE de 3 de diciembre de 2010)³⁶⁷, que regula sus enseñanzas.

366. < BOE-A-1993-20613 >

367. < BOE-A-2010-18555 >

Las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas 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. La normativa vigente establece la edad de inicio de estas enseñanzas a los 7 años y señala un mínimo de 14 alumnos para abrir un aula y de 12 para mantenerla. Las enseñanzas se estructuran en 5 niveles (del A1 al C1) correspondientes al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, y comprenden un total de 10 años. Para cubrir los objetivos del currículo, los alumnos y alumnas deben cursar tres horas lectivas semanales.

La Administración española promueve, a través de convenios y acuerdos internacionales, la integración de las enseñanzas de lengua y cultura españolas en los sistemas educativos y los centros docentes de los distintos países. En el caso de las ALCE, la Administración educativa española facilita las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas con profesorado propio, a través de su red de aulas organizadas al efecto para impartir clases fuera del horario escolar.

Con objeto de propiciar la coordinación del profesorado, la participación ordenada de los diferentes sectores que conforman la comunidad escolar, el establecimiento de criterios uniformes para la planificación de los cursos y la coordinación de la actividad cultural, las mencionadas aulas se integran en una estructura organizativa superior denominada «Agrupación de Lengua y Cultura Españolas».

Estas enseñanzas se impartieron en 12 países, en los que hubo 14 agrupaciones y 365 aulas con 16.217 alumnos (ver **tabla E4.1**).

Tabla E4.1
Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas. Número de agrupaciones, aulas, alumnos y profesores.
Curso 2018-2019

	Agrupaciones	Aulas	Profesores	Alumnos
Alemania	3	97	30	3.071
Australia ¹	1	11	6	325
Austria ²	0	1	1	125
Bélgica	1	25	10	1.407
Canadá ³	0	1	1	68
EE.UU.	1	7	8	1.040
Francia	2	73	21	2.252
Irlanda	0	2	2	334
Luxemburgo ⁴	0	1	1	160
Países Bajos	1	20	7	940
Reino Unido	1	25	15	2.192
Suiza	4	102	37	4.303
Total	14	365	139	16.217

1. El curso escolar coincide con el año natural.

2. Forma parte de la ALCE de Zurich (Suiza).

3. Forma parte de la ALCE de Nueva York (EE.UU.).

4. Forma parte de la ALCE de Bruselas (Bélgica).

Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el marco del Convenio suscrito con el Instituto Cervantes y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales el 12 de diciembre de 2007 se elaboró un nuevo Plan de Estudios para las Agrupaciones, inspirándose en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y, por lo tanto, en el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas del Consejo de Europa. Su aplicación comenzó en el curso 2011-2012.

A
B
C
D
E
F

En la Orden EDU/3122/2010 se contempla la opción de utilizar la modalidad de enseñanza semipresencial para facilitar que todo el alumnado pueda cursar las tres horas lectivas semanales preceptivas. Para hacer esto posible se creó la plataforma virtual «Aula Internacional» y se han elaborado diversos materiales didácticos para utilizar en línea a través de la plataforma. Desde el año 2009 se vienen impartiendo cursos de formación al profesorado sobre el uso de la plataforma virtual.

Desde el curso 2013-2014 se fue generalizando el modelo semipresencial en los tres cursos que comprenden los niveles A1 y A2, con la intención de ir progresivamente extendiéndolo a los restantes niveles. En el curso 2017-2018 se completó la implantación, por lo que todo el alumnado escolarizado en las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas reciben el 50 % de las enseñanzas de manera presencial y el otro 50 % en línea. Para la administración de la plataforma «Aula Internacional» y para la creación de los materiales se cuenta con el apoyo del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

E4.6. Otros programas de Educación en el Exterior

Centros de convenio con otras instituciones

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, al amparo de lo dispuesto en la Orden EDU/2503/2010, de 16 de septiembre (BOE de 28 de septiembre de 2010)³⁶⁸, por la que se regulan los criterios y el procedimiento para la suscripción de convenios de colaboración con instituciones titulares de centros extranjeros previstos en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. 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, según lo establecido en la Resolución de 11 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (BOE de 26 de julio de 2011)³⁶⁹. El alumnado que cursa estos estudios recibe una doble titulación: la de su propio país y la española.

Trece eran los centros de convenio en el curso 2018-2019: en Buenos Aires (Argentina), Belo Horizonte (Brasil), Curicó (Chile), Viña del Mar (Chile), Cali (Colombia), San José (Costa Rica), Quito (Ecuador), San Salvador (El Salvador), Guatemala (Guatemala), México D.F. (México), Veracruz (México), Santo Domingo (República Dominicana) y Montevideo (Uruguay). En la **tabla E4.2** aparecen reflejados los datos de la distribución del alumnado en los 13 centros con convenio por niveles educativos.

Secciones bilingües de Europa Central y Oriental, China y Turquía

El principal objetivo del programa de secciones bilingües en países de Europa Central y Oriental, China y Turquía es la promoción de la lengua y la cultura españolas en el contexto de una demanda creciente de programas bilingües y de enseñanza de idiomas, así como impulsar, cuantitativa y cualitativamente, las enseñanzas de español y de la cultura española en centros públicos, principalmente de enseñanza secundaria. El programa 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.

Al concluir sus estudios de Educación Secundaria, el alumnado de las Secciones Bilingües en Bulgaria, Eslovaquia, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia puede obtener la doble titulación, local y española, en virtud de lo establecido en los convenios bilaterales suscritos por España con los mencionados países.

A partir del año 2009 comenzaron a firmarse también acuerdos de colaboración con centros educativos chinos, al amparo de lo previsto en el Memorando de Entendimiento en materia educativa suscrito entre el entonces denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Ministerio de Educación de la República Popular de China, para el establecimiento de secciones de español en ellos. En el año 2017 se firmaron acuerdos para la ampliación del programa en Rusia a Rostov del Don y a Kazán.

368. < BOE-A-2010-14842 >

369. < BOE-A-2011-12868 >

Tabla E4.2
Número y ubicación de los centros de convenio en el exterior. Alumnos por etapas.
Curso 2018-2019

	Centros	Alumnos		
		Total	Ed. Infantil y Primaria	ESO y Bachillerato
Argentina	1	816	480	336
Brasil	1	1.521	1.030	491
Chile	2	3.021	1.357	1.664
Colombia	1	1.229	661	568
Costa Rica	1	870	456	414
Ecuador	1	598	317	281
El Salvador	1	1.428	800	628
Guatemala	1	674	363	311
México	2	3.344	1.606	1.738
República Dominicana	1	769	380	389
Uruguay	1	602	368	234
Total	13	14.872	7.818	7.054

Nota: Los datos corresponden al año 2018 por coincidir el curso escolar en los países del hemisferio austral con el año natural; salvo en Colombia, Ecuador, México y República Dominicana, donde los datos corresponden al curso 2018-2019.

Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Para el curso 2018-2019 se convocaron, mediante Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, de 6 de marzo de 2018 (BOE de 3 de marzo de 2018)³⁷⁰, un máximo de 128 plazas para profesores de secciones bilingües en centros educativos de Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia, China y Turquía, y se cubrieron un total de 124. Los profesores fueron contratados por los países de destino para impartir en español disciplinas de distintas áreas, en los niveles de enseñanza primaria, secundaria y bachillerato.

El profesorado español que ocupa estas plazas tiene el régimen de trabajo que se establece en los contratos que las autoridades del país anfitrión suscribe con los interesados, y percibe unas retribuciones equivalentes a las de un profesor del país del que se trate, teniendo asimismo derecho a alojamiento gratuito y a asistencia sanitaria. El Ministerio de Educación y Formación Profesional, a su vez, concede dos ayudas económicas por profesor, una complementaria del sueldo y otra para gastos de desplazamiento.

Además de la ayuda al profesorado ya citada, el Ministerio de Educación y Formación Profesional contribuye a este programa con el envío de material didáctico a los centros, la asignación de ayudas de estudio a su alumnado, así como la organización de un festival europeo de teatro en español.

En resumen, el número total de secciones bilingües de español en estos países durante el curso 2018-2019 fue de 69, distribuidas en 8 países. Los datos de centros, alumnos y profesores en este programa se muestran en la **tabla E4.3**.

370. < BOE-B-2017-33769 >

Tabla E4.3
Secciones bilingües de Europa y China. Número de centros, profesores y alumnos.
Curso 2018-2019

	Secciones	Centros	Profesores españoles	Alumnos		
				Total	Sección bilingüe	Español como lengua extranjera
Bulgaria	14	14	17	5.304	3.700	1.604
China	4	4	4	710	353	357
Eslovaquia	7	7	28	2.237	1.293	944
Hungría	7	7	16	1.698	1.054	644
Polonia	14	16	22	4.759	1.343	3.416
República Checa	6	6	18	1.754	886	868
Rumanía	9	9	9	3.511	1.047	2.464
Rusia	8	8	10	4.816	914	3.902
Turquía	1	1	0	0	0	0
Total	70	72	124	24.789	10.590	14.199

Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

International Spanish Academies

El programa *International Spanish Academies* (ISA) nace de la cooperación educativa entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las autoridades educativas de Estados Unidos y Canadá, mediante la cual centros educativos de reconocido prestigio de enseñanza primaria y secundaria seleccionados imparten programas bilingües en español e inglés. El programa empezó en 1999, a iniciativa de la Consejería de Educación, que vio una nueva vía para la difusión del español en los sistemas educativos de ambos países, aprovechando el creciente prestigio de los programas bilingües de inmersión (*Dual Immersion* o *Two-Way Immersion*).

Entre las diversas iniciativas y medidas de apoyo que el Ministerio presta a este programa cabe destacar: participación de profesores visitantes españoles –193 en el curso 2018-2019–; participación de auxiliares de conversación españoles –27 en el curso 2018-2019–; cursos de formación organizados por la Consejería de Educación, tanto de ámbito estatal (Estados Unidos) como provincial (Canadá); realización de un seminario anual para directores de ISA; becas de formación de profesores en Universidades españolas; envío anual de materiales didácticos, y la posibilidad de conseguir el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), en colaboración con el Instituto Cervantes, como certificación que garantice niveles comunes de competencia lingüística (basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, MCER) al finalizar los estudios.

Durante el curso 2018-2019 el programa atendió a más de 53.000 alumnos, repartidos en los 136 centros (27 en Canadá y 109 en Estados Unidos).

Centros españoles en el exterior de titularidad privada

Son centros educativos de titularidad privada que, a todos los efectos, imparten en el extranjero el currículo del sistema educativo español. Estos centros se rigen por normas propias, en ocasiones parcialmente acordadas con el país anfitrión, como condición que dichos países exigen para autorizar la implantación de estos centros en su territorio. El Ministerio de Educación y Formación Profesional realiza las supervisiones correspondientes a través de la Inspección Educativa, ya que al alumnado de estos centros se les otorgan las titulaciones españolas. En la **tabla E4.4** se muestra la relación de los centros privados españoles en el extranjero y su ubicación.

Tabla E4.4
Distribución de los centros privados españoles en el extranjero por país y localidad. Curso 2018-2019

País	Ciudad	Denominación del centro
Andorra	Andorra la Vella	Sant Ermengol
Andorra	La Massana	Collegi del Pirineu
Andorra	Les Escaldes	Sagrada Família
Andorra	Santa Coloma	Colegio Madre Janer
Francia	Saint Nicolas la Chapelle	SEK-Les Alpes
Guinea Ecuatorial	Bata	Colegio Español de Bata
Guinea Ecuatorial	Malabo	Colegio Español Don Bosco
Irlanda	Bray	San Estanislao de Kostka
República Dominicana	Higüey-La Altagracia	Juan Pablo Duarte

Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

E4.7. Programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros

La importancia del español, no solo como 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, dirigidos a promover, de manera ajustada al contexto, las enseñanzas de español y la difusión de la lengua y la cultura españolas en la educación reglada de los países que se consideran de especial interés. Los dos grandes programas dentro de esta modalidad son el de «Auxiliares de conversación» y el de «Profesores visitantes» en Estados Unidos y Canadá.

Auxiliares de conversación

El programa «Auxiliares de conversación» destaca por su apoyo al multilingüismo, proporcionando una valiosa formación inicial a los futuros profesores de lenguas extranjeras e integrando en los centros educativos a auxiliares de conversación que promuevan el conocimiento de la lengua y la cultura de sus países. Se fundamenta sobre el principio de reciprocidad, que implica necesariamente una estrecha colaboración entre las distintas instituciones educativas. Los auxiliares de conversación actúan, además, como modelos lingüísticos y embajadores culturales de los dos países implicados en el intercambio.

A través de este programa de intercambio, el Ministerio de Educación y Formación Profesional convoca anualmente plazas para centros de enseñanza primaria y secundaria de Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Italia, Malta, Noruega, Nueva Zelanda, Reino Unido y Suecia en las que pueden participar maestros, graduados, licenciados o estudiantes españoles de último curso de Educación Primaria, Grados del ámbito de las lenguas o Traducción e Interpretación con especialidad en el idioma extranjero del país solicitado. En reciprocidad, se convocan plazas para auxiliares de conversación para titulados universitarios en especialidades equivalentes, procedentes de los países antes señalados, a los que se juntan Bulgaria, China, Filipinas, Marruecos, Países Bajos, y Portugal. Estos se destinan en España a centros de enseñanza Primaria y Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas (desde el curso 2016-2017 hay un auxiliar de conversación en un centro español en el exterior en Andorra).

Este programa impulsa también una coordinación entre las autoridades educativas que lo ejecutan. La selección de los participantes se acuerda generalmente en comisiones mixtas compuestas por representantes de los dos países y las condiciones en las que ejercen sus funciones coinciden en casi todos sus términos (cobertura sanitaria, ayudas para alojamiento y manutención, horas de dedicación, requisitos formativos, etc.).

La distribución del número de auxiliares de conversación correspondiente al curso 2018-2019, por país de destino o de procedencia, queda reflejada en la **tabla E4.5**. El número de auxiliares de conversación españoles en el extranjero ascendió a 820 mientras que el número de auxiliares extranjeros del sistema educativo español fue de 5.029. Asimismo, en curso el 2017-2018 comenzó el programa con la Federación de Rusia, con un intercambio de 5 auxiliares de conversación.

Tabla E4.5
Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2018-2019

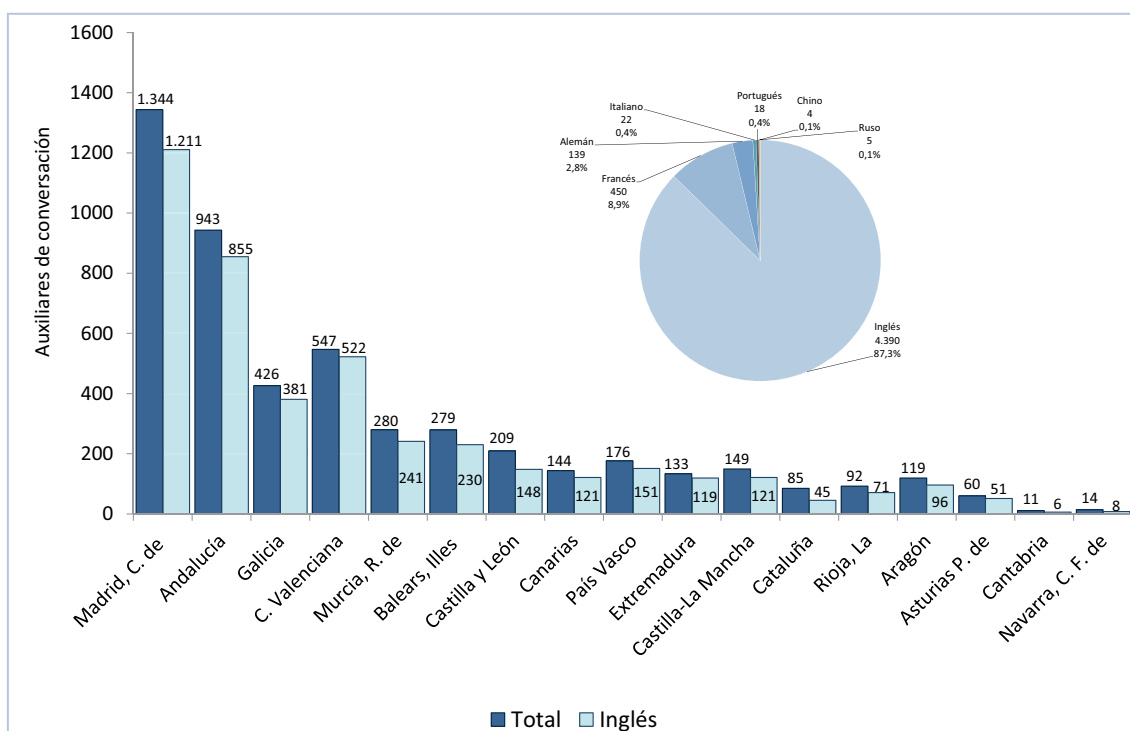
	Total	Españoles en el extranjero	Extranjeros en España
Alemania	206	138	68
Austria	102	31	71
Australia	181	3	178
Bélgica	77	15	62
Bulgaria	9	0	9
Canadá	161	3	158
China	4	0	4
Estados Unidos	2.845	30	2.815
Filipinas	226	0	226
Finlandia	5	0	5
Francia	761	380	381
Hungría	7	0	7
Irlanda	93	20	73
Italia	42	20	22
Malta	7	5	2
Marruecos	14	0	14
Noruega	6	5	1
Nueva Zelanda	74	7	67
Países Bajos	7	0	7
Portugal	18	0	18
Reino Unido	988	156	832
República de Fiyi	1	0	1
Rusia	10	5	5
Suecia	5	2	3
Total	5.849	820	5.029

Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por su parte, la **figura E4.5** representa la distribución de los auxiliares de conversación por Comunidad Autónoma, indicando además el número de ellos que son de lengua inglesa. En el curso 2017-2018, el total de auxiliares de conversación de lengua inglesa representaba el 88,1% del total de auxiliares de conversación.

Figura E4.5

Auxiliares de conversación extranjeros en España, por idiomas y por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e405.xlsx> >

Nota: Durante el curso 2018-2019 hubo un auxiliar de conversación en un centro español en el exterior en Andorra.

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

Profesores visitantes en Estados Unidos, Canadá y Reino Unido

El Programa «Profesores visitantes» lo creó el Ministerio de Educación y Formación Profesional en respuesta a la demanda de profesores de español en los sistemas educativos de Estados Unidos y Canadá, con el fin de dar la oportunidad a maestros y profesores de Educación Secundaria españoles con conocimientos de inglés, fueran funcionarios o no, de desarrollar sus capacidades profesionales a través del ejercicio docente en centros educativos de esos países.

El 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, con Reino Unido y para el curso 2020-2021 se iniciará en China. El primer convenio se firmó en 1986 con el Departamento de Educación de California. A través de estos acuerdos los distritos escolares participantes de ambos países contratan a los profesores visitantes de acuerdo con sus normativas laborales.

Los objetivos generales que persigue el Programa son los siguientes:

- Difundir la lengua y la cultura españolas.
- Contribuir a la mejora de la calidad de las enseñanzas de la lengua y la cultura españolas.
- Formar a los profesores que las imparten.
- Estrechar los lazos culturales y educativos entre España y los países participantes.

El profesorado participante destinado en Estados Unidos y Canadá obtiene el correspondiente visado de trabajo y se contrata en las mismas condiciones en cuanto a horario, salario, y derechos y obligaciones laborales y profesionales que el profesorado nativo. Dichas condiciones incluyen las actividades de formación y orientación del profesorado, que son obligatorias para trabajar en los centros públicos del sistema educativo de esos países.

Este programa origina una interrelación educativa y cultural tanto para los profesores como para sus alumnos y unos excelentes resultados en términos de formación. Además, para poder llevarlo a cabo, es necesaria una estrecha colaboración entre las instituciones.

Por Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, de fecha 21 de noviembre de 2017 (BOE de 25 de noviembre de 2017)³⁷¹, se convocaron 777 plazas para profesores visitantes en los Estados Unidos, Canadá y Reino Unido para el curso 2018-2019, siendo finalmente seleccionados 522.

En el curso 2018-2019 el número de profesores visitantes españoles ascendió a 1.379: 1.299 en Estados Unidos, 49 en Canadá y 31 en Reino Unido (véase la **tabla E4.6**). Las plazas en el exterior no ocupadas por funcionarios de carrera las ocupan profesorado interino que desempeña su labor con unas retribuciones inferiores a las existentes en el Estado español, al no recibir el complemento de extranjería.

Tabla E4.6
Profesores visitantes por país de destino y etapa educativa. Curso 2018-2019

	Total	Educación Primaria	Educación Secundaria
Canadá	49	36	13
Estados Unidos	1.299	966	333
Reino Unido	31	0	31
Total	1.379	1.002	377

Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

E4.8. Provisión de puestos de personal docente en el exterior

Profesorado

La selección del profesorado para ocupar las plazas vacantes en el exterior, en centros de titularidad del Estado español, en centros de titularidad mixta, en secciones españolas, en centros docentes de titularidad extranjera y en Escuelas Europeas, se realizó mediante la convocatoria de concurso público de méritos. Por Resolución de 16 de noviembre de 2018³⁷², se convocaron 70 plazas al cuerpo de Maestros y 67 para los cuerpos de Catedráticos, profesores de enseñanza Secundaria, profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas y profesores técnicos de Formación Profesional (ver **tabla E4.7**). El procedimiento de selección constó de dos fases, una general y otra específica, ambas con carácter selectivo, y las plazas se adjudicaron a los candidatos con mayor puntuación para cada puesto.

Tabla E4.7
Datos básicos sobre la provisión de plazas vacantes de personal docente en el exterior. Convocatoria para el curso 2018-2019

	Plazas convocadas	Candidatos admitidos	Candidatos que obtienen plaza	Plazas desiertas
Catedráticos, profesores de enseñanza Secundaria, profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas y profesores técnicos de Formación Profesional.	67	550	57	10
Maestros	70	482	47	23
Total	137	1.032	104	33

Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

371. <BOE-B-2017-69644 >

372. <BOE-A-2018-15879 >

La adscripción de los candidatos seleccionados se realizó según lo establecido en la Orden ECD/531/2003, de 10 de marzo (BOE de 13 de marzo de 2003)³⁷³, por la que se regula el procedimiento para la provisión, por funcionarios docentes, de las vacantes en centros, programas y asesorías técnicas en el exterior.

El profesorado seleccionado ha sido destinado al exterior en régimen de adscripción temporal por un periodo de dos años, prorrogables por un segundo periodo de dos años y un tercer periodo de otros dos años, excepto en el caso de las Escuelas Europeas, que es adscrito por un periodo de dos años prorrogables por un segundo periodo de tres años y un tercero de cuatro años, hasta un máximo de nueve. El Ministerio de Educación y Formación Profesional concedió la prórroga de la adscripción temporal en sus respectivas plazas en el extranjero a 95 funcionarios del cuerpo de Maestros y a 111 Catedráticos, profesores de Enseñanza Secundaria, profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas y profesores técnicos de Formación Profesional.

Asesores técnicos docentes

La selección del profesorado para ocupar plazas vacantes de asesores técnicos en el exterior se realizó mediante la convocatoria de concurso público de méritos. Por Resolución de 16 de noviembre de 2018³⁷⁴, se convocaron 20 plazas para los cuerpos de catedráticos y profesores de enseñanza secundaria y de Catedráticos y profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas. Se presentaron 452 candidatos, y se cubrieron 18 plazas de las ofertadas.

El procedimiento de selección constó de dos fases, una general y otra específica, ambas con carácter selectivo, y las plazas se adjudicaron, como en el caso mencionado antes, a los candidatos con mayor puntuación para cada puesto.

El procedimiento de adscripción, al igual que para los funcionarios docentes en el exterior, se realizó según lo establecido por la Orden ECD/531/2003, de 10 de marzo (BOE de 13 de marzo), por la que se regula el procedimiento para la provisión por funcionarios docentes de las vacantes en centros, programas y asesorías técnicas en el exterior.

Asimismo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha concedido la prórroga de la adscripción temporal en sus respectivas plazas en el exterior a 22 asesores técnicos docentes de las Consejerías de Educación.

E4.9. Evolución de los programas de Educación en el exterior

En el curso 2018-2019 los programas de la acción educativa exterior atendidos por funcionarios docentes españoles (centros de titularidad del Estado español, centros de titularidad mixta, secciones españolas en centros extranjeros, agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas, Escuelas Europeas y asesores técnicos) contaban con 40.859 estudiantes, lo que supone un incremento del 1,3 % con respecto al curso pasado.

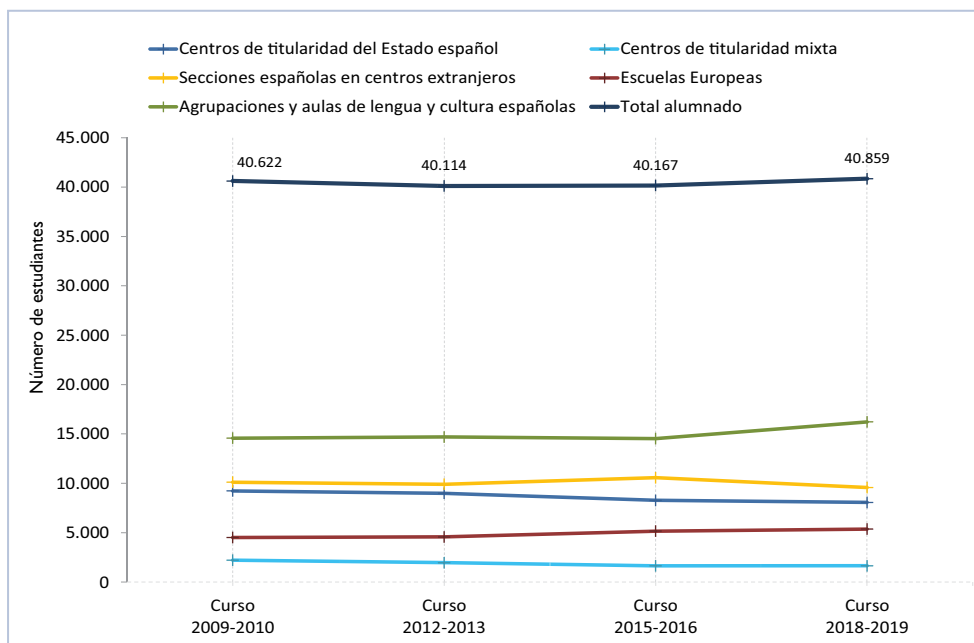
Según las líneas de evolución que presenta la **figura E4.6**, el programa que ha contado con el mayor número de alumnos durante el periodo considerado ha sido «Agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas» que en el curso 2018-2019 obtuvo la cifra más elevada con 16.217 estudiantes. A dicho programa le siguen, en cuanto al número de alumnos en el curso de referencia, el de secciones españolas en centros extranjeros, con 9.574 alumnos, y el de centros docentes de titularidad del Estado español, con 8.067.

Desde el curso 2009-2010 y hasta el 2018-2019, el conjunto de docentes en el exterior se redujo un 6,1 %. Todos los programas de Educación en el exterior disminuyeron su profesorado en ese periodo, excepto el programa Escuelas Europeas, que incrementó el número de profesores en un 9,5 % (véase la **figura E4.7**).

373. < BOE-A-2003-5179 >

374. < BOE-A-2018-15878 >

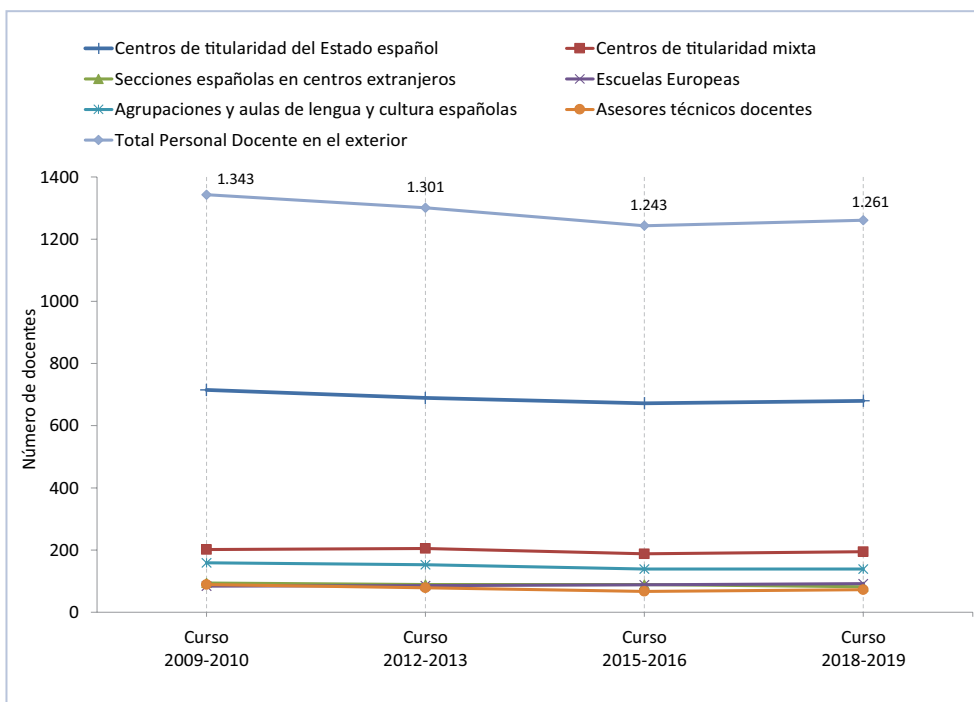
Figura E4.6
Evolución del número de estudiantes en programas de Educación en el exterior.
Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e406.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Estadística de la acción educativa en el exterior». Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Figura E4.7
Evolución del número de profesores y de asesores técnicos docentes en programas de Educación en el exterior.
Cursos 2009-2010 a 2018-2019



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20e407.xlsx> >

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la «Estadística de la acción educativa en el exterior». Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Capítulo F

Propuestas de mejora

Introducción	559
Capítulo A. Contexto de la educación	560
Capítulo B. Organización y políticas educativas	560
Capítulo C. Recursos de la educación	570
Capítulo D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo	582
Capítulo E. La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional ...	585
Otras propuestas	586

F. Propuestas de mejora

La Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, por la que se aprueba el reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado, establece que en el «Informe sobre el estado y situación del sistema educativo» pueden incluirse recomendaciones a las Administraciones educativas encaminadas a la mejora del sistema educativo (artículo 4.5).

Este fundamento normativo rige el contenido del presente capítulo, que se ha elaborado respondiendo especialmente a la naturaleza participativa de este órgano colegiado subyacente en la realización de todo el INFORME. En él se recogen las propuestas de mejora aprobadas por el Pleno del Consejo Escolar del Estado, una vez consideradas todas las aportaciones individuales y de los diferentes grupos y sectores representados en el Pleno que fueron presentadas por los distintos consejeros y consejeras.

Bajo el epígrafe «Propuestas de Mejora» se enumeran las proposiciones referidas a los aspectos educativos contenidos en cada uno de los capítulos de este INFORME, estructuradas de acuerdo al índice de sus contenidos. Las propuestas de esta edición quedan completadas con las que se incluyeron en la primera parte del mismo apartado de la publicación correspondiente a 2019 «Propuestas vinculadas a los Objetivos UE 2020 y a las metas del ODS 4 de UNESCO (Agenda 2030)»³⁷⁵.

El Consejo Escolar del Estado dirige estas propuestas de mejora al Ministerio de Educación y Formación Profesional, a las Administraciones educativas y a la comunidad educativa en general. El propósito es el de contribuir con estas recomendaciones de los representantes de la comunidad educativa a la adopción de políticas y actuaciones educativas que aseguren la consecución de los objetivos planteados, la mejora del trabajo de centros, profesorado y alumnado y el rendimiento educativo español.

Introducción

Propuesta 1

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional:

- Sería de la máxima utilidad para este Consejo Escolar del Estado conocer la consideración del Ministerio respecto de las recomendaciones formuladas en los INFORMES anuales, realizados y aprobados en la presente legislatura.
- Esta información, valorada por el Consejo Escolar del Estado, facilitará a este Órgano la toma de decisiones que puedan resultar oportunas.
- Sería muy útil tener conocimiento, con carácter previo a la toma en consideración del INFORME anual de cada año por la Comisión correspondiente, conocer esta información, las dificultades encontradas en la aplicación y desarrollo de determinadas recomendaciones y las posibles discrepancias y, con todo ello, orientar las recomendaciones específicas de futuros INFORMES.
- Parece adecuado que las propuestas del Consejo Escolar del Estado que gocen de un amplio consenso sean contempladas prioritariamente ante cualquier eventual modificación de la legislación o normativa educativa.

Propuesta 2

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a la Conferencia Sectorial de Educación, que determinen de forma conjunta los datos que todas las Administraciones públicas deben, por transparencia con el uso de fondos públicos, dar a conocer y publicar por separado tanto de los centros públicos como privados concertados. Los datos que se refieren a centros públicos, concertados y privados deben tener un tratamiento separado porque sus condiciones y realidades son diferentes.

375. Para más información ver < INFORME 2019 SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO >, pp. 557 y ss..

Capítulo A. Contexto de la educación

Factores educativos, económicos, sociales y culturales

Propuesta 3

Incrementar la inversión en I+D para alcanzar, como mínimo, el 2 % del PIB, porcentaje que se marcó nuestro país para el año 2020.

Capítulo B. Organización y políticas educativas

Organización competencial y administrativa

Propuesta 4

Negociar un nuevo Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos.

Propuesta 5

Fijar en el Real Decreto 2377/1985 la cobertura total desde el primer día en las bajas médicas.

Propuesta 6

Incorporar en el Real Decreto de conciertos una consideración específica para las cooperativas de enseñanza y sus trabajadores, que establezca el marco necesario para que se puedan seguir desarrollando sus proyectos inclusivos, cooperativos, sostenibles, democráticos y con la cantidad de trabajadores y trabajadoras, sean asalariados y/o cooperativistas, necesarios para tal fin.

Propuesta 7

Al Gobierno, que otorgue recursos para la Alta Inspección, así como que regule el régimen de este colectivo y sus procedimientos de actuación, como marca el artículo 150.3 de la LOE, para que de esta manera pasen a ser instructores en sus actuaciones de inspección.

Propuesta 8

- Definir una visión estratégica de prioridades compartida por las distintas Administraciones educativas para el sistema español de educación y formación.
- Establecer para todo el Estado un marco normativo básico sencillo y flexible en sus desarrollos reglamentarios.

Propuesta 9

Elaborar una normativa estatal que ordene y garantice una certificación común para todas las Administraciones educativas de las titulaciones acreditativas de la competencia lingüística del profesorado, con la que se acceda a las plazas con perfil lingüístico.

Ordenación de las enseñanzas

Propuesta 10

- A los poderes públicos que, dentro de sus competencias en la programación general de la enseñanza, dada la experiencia ya existente, busquen consensos más que simples mayorías para realizar cualquier modificación legislativa en materia educativa.

- Dada la importancia del respeto al marco competencial entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas, buscar la mayor coordinación posible en todos aquellos aspectos y problemáticas comunes que no exijan un tratamiento diferenciado.

Propuesta 11

Reflexionar sobre la conveniencia de dotar de una nueva estructura al sistema educativo que contemple la extensión de la obligatoriedad de la formación y la educación hasta los 18 años como elemento importante y necesario para favorecer una mayor preparación del alumnado en sus estudios y formación superior o bien en su incorporación al ámbito laboral.

Propuesta 12

- Potenciar las enseñanzas STEM, las humanidades y el enfoque humanístico, las competencias relacionadas con la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración, y los programas de enseñanza bilingüe de máxima calidad desde la educación primaria.
- Reforzar el currículo con contenidos como la robótica o el pensamiento computacional.

Propuesta 13

- Promocionar el espíritu emprendedor y todos aquellos valores y competencias asociados a éste, tratados de forma transversal a lo largo de todo el sistema educativo.
- Incluir estos contenidos en la formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles educativos, incluidos los de la educación obligatoria.
- Destacar en la educación la importancia y el papel del empresario y de la empresa en el desarrollo social y económico del país.

Propuesta 14

- Al Gobierno, que coordine con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social el modelo de Formación Profesional más acorde con las demandas sociales, laborales y económicas que prestigie estos estudios.
- Al Gobierno, que coordine con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades la concreción y el desarrollo del marco de colaboración entre la Formación Profesional y la Enseñanza Superior y los centros de I+D+i, a fin de preparar a los mejores profesionales en función de las expectativas existentes.
- Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y al resto de Administraciones educativas, que impulsen la Formación Profesional en todo el Estado como un factor esencial para la mejora de la eficacia del sistema educativo español.
- A las Administraciones educativas y de ámbito laboral de las Comunidades Autónomas que se coordinen para definir con la antelación suficiente las prioridades objetivas que conlleven la creación de nuevos ciclos o la ampliación de estos en su ámbito territorial. Para ello es conveniente, además, la creación de consejos con participación de representantes sindicales y empresariales.

Propuesta 15

- El reconocimiento social de la Formación Profesional por su calidad, por el potencial formador que tiene capaz de mejorar la empleabilidad y de ofrecer opciones más variadas tanto de formación como de empleo.
- Realizar un mapa de titulaciones de Formación Profesional relacionadas con las necesidades de mercado.
- Seguimiento y evaluación de esta etapa formativa mediante los datos de inserción del alumnado al mundo laboral y la formación cursada.

A

B

C

D

E

F

- El impulso efectivo de la Formación Profesional mediante su modernización y mejora, con incremento de plantillas, disminución de alumnado, mayor inversión en los centros educativos y renovación de las infraestructuras y equipamientos, actualización y ampliación de ciclos formativos...
- Mejorar las condiciones laborales de su profesorado y su formación y actualización específica.
- Impulsar la participación y cooperación de las diferentes Administraciones públicas, agentes sociales, en función de sus respectivas competencias, para mejorar la calidad de la Formación Profesional en sus diferentes modalidades.
- Establecer sistemas que comprueben la calidad y proporcionen la oportuna información sobre el funcionamiento de esta formación y su adecuación a las necesidades formativas individuales y a las del sistema productivo.
- Potenciar actuaciones concretas de Formación Profesional para minimizar las desigualdades de género en el mundo laboral y favorecer la incorporación de la mujer en sectores con una mayor representación masculina.
- Realizar estudios de tendencias para adaptar la oferta formativa a las necesidades y demandas laborales.

Propuesta 16

- Diseñar e implementar en nuestro país un modelo de Formación Profesional Dual único, que reconociendo las competencias atribuidas a las Comunidades Autónomas permita adaptarse a la realidad de cada territorio, de cada contexto socioeconómico, empresa y centro educativo, evitando en todo caso que se produzcan situaciones de inequidad social en el conjunto del territorio del Estado.
- Seguimiento y evaluación de esta etapa formativa mediante los datos de inserción del alumnado al mundo laboral y la formación cursada.
- Recogida de datos del alumnado participante y titulado en el INFORME.
- Valoración y resultados de las empresas participantes en el INFORME.
- Dotar de financiación adecuada a esta modalidad formativa, para poder garantizar el cumplimiento de la FP Dual.
- Creación de un órgano competente, con funciones de asesoramiento, supervisión en materia de FP Dual, donde elaborar, proponer y evaluar las medidas para la mejor implantación de esta modalidad formativa.

Propuesta 17

- Aumentar el atractivo de los programas de formación profesional y su consideración social, así como potenciar la orientación profesional para facilitar a alumnos y familias la información precisa para tomar decisiones.
- Impulsar un sistema de formación profesional promoviendo una oferta integrada, articulada en red y equilibrada que responda a: la demanda de la población, las necesidades derivadas del mercado y las singularidades de cada una de las Comunidades Autónomas.
- Flexibilizar la estructura de las titulaciones de Formación Profesional y agilizar el sistema de actualización de contenidos y de creación de nuevos títulos para adecuarse a las necesidades cambiantes de la sociedad.
- Simplificar los procesos de diseño y elaboración de cualificaciones profesionales.
- Impulsar y consolidar una Formación Profesional Dual atractiva y flexible que, partiendo de los modelos y buenas prácticas existentes, permita la participación de empresas, especialmente pymes, estudiantes y trabajadores de todos los territorios en igualdad de condiciones.
- Construir un marco de calidad en la Formación Profesional, en consonancia con el Marco Europeo que transmita confianza tanto a las empresas como a los trabajadores.

Propuesta 18

Coordinar desde la Administración General del Estado, con la colaboración de las Comunidades Autónomas, una oferta de títulos de Formación Profesional y Certificados de Profesionalidad, contando para ello con una red que integre todos los centros de Formación Profesional que impartan estas enseñanzas, especialmente ahora que se ha producido un traspaso de parte de las competencias de formación profesional para el empleo desde el Ministerio de Trabajo y Economía Social al Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Propuesta 19

- Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que realice un desarrollo normativo con una regulación que resuelva la problemática de ordenación existente en las Enseñanzas Artísticas Superiores, así como la puesta en marcha de los mecanismos que puedan resolver la problemática existente con las titulaciones del alumnado, mediante una ley específica para que las Comunidades Autónomas puedan decidir la solución más acorde a su realidad a la vez que se garantice la seguridad jurídica común de estas enseñanzas en todo el territorio.
- Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que active el funcionamiento del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y cumpla con sus funciones como la elaboración del informe anual sobre la situación de estas enseñanzas.
- A las Administraciones educativas, que fomenten en sus ámbitos territoriales las Enseñanzas Artísticas Superiores, para lo que es necesario una oferta suficiente de plazas en todas las especialidades.
- Una mayor autonomía de gestión de los centros de enseñanzas artísticas superiores a través de un régimen de organización y funcionamiento de acuerdo con la categoría que tienen estos centros de educación superior.
- La creación de cuerpos docentes específicos, equiparables a los universitarios.
- La elaboración de un estatuto propio del profesorado de estas enseñanzas.
- El fomento de programas de investigación y de doctorados específicos.

Propuesta 20

- Establecer un currículo flexible pero que facilite la movilidad del alumnado a través de una mayor homogeneización, introduciendo nuevas metodologías, nuevos conocimientos y una organización de nuevos tiempos y objetivos, que amplíen las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, sin olvidarse de la importancia que en el desarrollo del mismo tiene el profesorado.
- No reducir las competencias básicas a dos, competencia lingüística y competencia matemática, considerando otros aspectos importantes para el desarrollo integral del alumnado como la competencia social y ciudadana, cultural y artística, etc.
- Ofrecer una formación del alumnado que sea integral y no encaminada a la superación de las pruebas externas.

Propuesta 21

- Implantar medidas en los centros educativos para reducir la huella medioambiental y hacer de ellos un lugar más sostenible en el que los estudiantes observen que la sostenibilidad es una herramienta necesaria para producir un cambio en el modelo ambiental que tenemos.
- En la programación de la enseñanza y en los currículos educativos, incrementar los contenidos y profundizar en el enfoque, dentro de las distintas áreas del conocimiento, de todos los aspectos relacionados con el cambio climático y el cuidado del planeta.

Propuesta 22

- Recuperar, a través de una asignatura obligatoria de valores cívicos, no alternativa a la religión, un espacio de tiempo para que el profesorado pueda reflexionar conjuntamente con el alumnado sobre los valores sociales, éticos, democráticos y cívicos de una sociedad plural como la nuestra.
- Fomentar que el aprendizaje de esta materia se realice de forma gradual, de manera que en las primeras etapas educativas se preste atención al desarrollo de la autonomía personal, a los comportamientos y hábitos y a las relaciones interpersonales –inteligencia emocional–, introduciendo progresivamente, a medida de la edad y madurez del alumnado, el análisis y la reflexión teórica sobre los fundamentos y la organización del estado democrático, los derechos humanos y la ciudadanía global.
- Incluir en la formación inicial y continua del profesorado este ámbito, así como la didáctica, metodología y herramientas para enseñar la asignatura.

La participación de la comunidad educativa

Propuesta 23

Aprobar una ley de participación social en la educación que unifique, homogeneice y mejore la regulación de la participación de la comunidad educativa y las garantías para su ejercicio efectivo.

Propuesta 24

A los poderes públicos que, a la hora de legislar en la programación de la enseñanza, vean la necesidad de buscar una implicación de las familias en el proceso de toma de decisiones relacionadas con la promoción o repetición de curso, oyéndolas y teniéndolas en cuenta, como ocurre en los países con un mayor éxito educativo, incluso con la intervención del estudiante, en la medida en que su edad y grado de madurez lo permita.

Propuesta 25

- A las Administraciones educativas, que desarrollen el artículo 3 de la Ley Orgánica reguladora del Derecho de Asociación (LODA) para fomentar la participación de los estudiantes en asociaciones de estudiantes, especialmente en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.
- A las Administraciones educativas y al poder legislativo, que adapten el artículo 7.2 de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (LOPJM) a la LODA e incluir a las asociaciones de alumnos entre las estipuladas en su artículo 7.2 b) de forma que los estudiantes de las primeras etapas de ESO (menores de 14 años) también puedan formar parte de dichas asociaciones y de sus órganos directivos.
- A las Administraciones educativas autonómicas, que creen o actualicen los correspondientes decretos de asociaciones de estudiantes para adaptarlos a la realidad actual.
- A las Administraciones educativas, que añadan en el currículum de la asignatura sobre educación en valores cívicos conocimientos relativos a la participación juvenil e infantil.

Propuesta 26

Que en aquellos centros donde haya asociaciones de estudiantes, una persona de las representantes del sector del alumnado en el Consejo Escolar sea directamente designada por la asociación de estudiantes más representativa.

Propuesta 27

- Profundizar y mejorar la gestión participativa de los centros educativos en un marco de autonomía a través de los Consejos Escolares.

- Fortalecer el rol de los Consejos Escolares en el desarrollo de la autonomía de los centros educativos, a través de medidas que garanticen su participación efectiva tanto en el diagnóstico, diseño e implementación de proyectos educativos innovadores, como en la selección de los equipos directivos que habrán de liderar estos proyectos.
- Mejorar el papel de los Consejos Escolares en la evaluación y seguimiento a los proyectos educativos, proporcionando a sus miembros la formación y las herramientas necesarias para ello.

Propuesta 28

- A las Administraciones educativas estatal y autonómicas correspondientes y a los centros educativos, que fomenten y apoyen el establecimiento de asociaciones de estudiantes en las zonas rurales como método para fomentar la participación del alumnado y la implicación en su centro educativo y en su entorno.
- A las Administraciones educativas estatal y autonómicas, que establezcan un plan para la escuela rural, incrementando las dotaciones humanas y materiales, para garantizar que el alumnado tenga las mismas posibilidades que el de las zonas urbanas.

Propuesta 29

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que cumpla siempre sus obligaciones y asegure que toda norma educativa tenga el previo dictamen del Consejo Escolar del Estado, como es preceptivo.

Propuesta 30

Que en el desarrollo de la futura ley educativa, se recoja entre sus propuestas la potenciación del papel del Consejo Escolar de los centros por ser el elemento vertebrador de la comunidad educativa y el órgano máximo de gestión, control y decisión, garantizando su participación efectiva en la organización, el gobierno, el funcionamiento, las evaluaciones, el diseño e implementación de proyectos y selección del director, entre otras funciones, y que no sea considerado como un mero órgano consultivo.

Propuesta 31

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que la participación señalada en la Constitución y en la LODE se realice mediante la creación de los respectivos Consejos Escolares de Ceuta y de Melilla con sus competencias correspondientes.

Propuesta 32

A los poderes públicos, tanto a nivel estatal como a nivel autonómico, a la hora de elaborar sus presupuestos, que doten a las asociaciones de familias y alumnos y alumnas de los recursos necesarios para el cumplimiento de sus fines, volviendo a las dotaciones presupuestarias anteriores a la crisis económica.

Políticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Propuesta 33

A todas las Administraciones educativas que:

- garanticen tanto los recursos materiales como humanos para conseguir el éxito educativo de todo el alumnado a lo largo de su escolarización;
- tengan en cuenta que el éxito educativo ha de alcanzarse desde la inclusividad, la equidad y la calidad, así como desde la atención a la diversidad de todo el alumnado, buscando en todo momento una atención educativa personalizada que supere las desventajas y desigualdades de acceso al conocimiento, derivadas de circunstancias socioeconómicas o de discapacidad.

A

Propuesta 34

Por las características sociales, escolares o personales que presenta el alumnado con necesidad de compensación educativa y con la finalidad de alcanzar los objetivos establecidos para él, se ha de favorecer la permanencia en el sistema educativo compensando el desfase curricular, previniendo el absentismo escolar y posible abandono temprano, la integración escolar... Para ello:

- desarrollar medidas educativas flexibles y específicas tanto de escolarización como organizativas en todos los centros sostenidos con fondos públicos;
- potenciar las políticas de educación compensatoria y aumentar la inversión en ellas;
- que las Administraciones educativas desarrollen normativamente las necesidades específicas en cuanto a recursos –profesorado especialista, profesionales cualificados, medios y materiales– necesarios para garantizar que este alumnado consiga el máximo desarrollo de sus capacidades.

B

C

D

E

F

Propuesta 35

- Implantar programas de compensación y otros programas de refuerzo educativo que atenúen la brecha educativa, social y digital del alumnado más desfavorecido.
- Dotar a los centros de los recursos materiales y humanos necesarios que permitan compensar las desigualdades y garantizar la calidad y equidad de la educación.

Propuesta 36

A las Administraciones educativas que:

- desde un planteamiento educativo inclusivo y global de atención a la diversidad de todo el alumnado, proporcionen al alumnado con necesidades educativas especiales, en todos los centros sostenidos con fondos públicos, de manera integrada, los enfoques y las respuestas educativas y socializadoras que mejor se adapten a sus necesidades;
- para ello, doten a los centros educativos de las instalaciones educativas y de los recursos técnicos y humanos necesarios, tanto de personal docente como no docente, para que este alumnado consiga la titulación básica y pueda continuar su escolarización en etapas postobligatorias (LOE, artículo 74.5) y su plena integración social y laboral.

Propuesta 37

- A las Administraciones educativas, que garanticen en los centros ordinarios que escolarizan alumnado con necesidades educativas especiales todos los recursos humanos y materiales necesarios para asegurar su derecho a la atención, educación y formación en igualdad de condiciones que los demás.
- Que las familias de alumnado con necesidades educativas especiales, tras haberse puesto a su disposición todos los recursos y apoyos necesarios para su educación inclusiva, tengan la opción de escolarizar a sus hijos en el tipo de centro que consideren más adecuado en función de sus circunstancias personales y familiares y salvaguardando, en cualquier caso, el interés del menor.

Propuesta 38

- Con el horizonte siempre de lograr la plena inclusión educativa, mantener la convivencia y diversidad de centros que atiendan al alumnado con discapacidad –tanto los específicos de educación especial como los de carácter inclusivo o integrador en centros ordinarios– estableciéndose un plan y un calendario acordado y dotado económicamente para la progresiva asunción, por parte de los centros de educación especial, del carácter de centros de recursos y apoyo para el éxito de las enseñanzas en entornos ordinarios y/o incorporación a centros ordinarios inclusivos, aprovechando la experiencia y capacitación de sus profesionales.

- Dotar a todos los centros que escolarizan alumnado con discapacidad con los recursos humanos, materiales y tecnológicos necesarios para ofrecer el mejor servicio público a los alumnos y alumnas, garantizando la equidad, la inclusión y el derecho a la educación.

Propuesta 39

A las Administraciones educativas que:

- incluyan el concepto de «ruralidad» en todas las iniciativas legislativas, entendido como un elemento de garantía contra las desigualdades educativas;
- manifiesten un compromiso firme con una financiación suficiente y estable de la escuela rural;
- doten de recursos TIC adecuados a la escuela rural, lo que unido a la conexión con banda ancha ultrarápida, permita una conectividad a internet suficiente y fiable, que, en un contexto educativo globalizado, conecte con garantías a las escuelas rurales con el mundo;
- potencien mediante incentivos (reconocimiento en los concursos de traslados, prioridad para ocupar determinados puestos educativos, liberación de horario lectivo para asistir a actividades de formación permanente, complementos en el sueldo...) la permanencia del profesorado en las escuelas rurales;
- negocien con las correspondientes Facultades de Educación una formación específica del alumnado del grado de Magisterio para los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas rurales;
- incluyan en los Planes de Formación Permanente del profesorado de manera específica la formación del profesorado de las escuelas rurales;
- potencien la Formación Profesional en el mundo rural como garantía de empleabilidad de la población joven, lo que redundará, sin duda, en unas mejores perspectivas vitales para esta población, que contribuirán a paliar la despoblación y el envejecimiento del mundo rural;
- pongan en marcha, desde un enfoque integrado de las políticas públicas, observatorios de la Escuela Rural en todas las Comunidades Autónomas, coordinados por un observatorio nacional de la Escuela Rural.

Propuesta 40

Con el objetivo de realizar una práctica educativa que pretenda la formación integral de las personas, independientemente de su sexo, así como avanzar hacia un mercado laboral más igualitario que no tenga la segregación ocupacional sexista como característica:

- Desarrollar una labor tutorial y una orientación educativa y profesional que ayude al alumnado en sus elecciones de estudios y/o profesionales, desterrando las posibles opciones estereotipadas en función del sexo.
- Incluir la perspectiva de género tanto en el Plan de Orientación Académica y Profesional como en el Plan de Acción Tutorial.
- Implantar Departamentos de Orientación en los IES específicos de Formación Profesional o Centros Integrados de Formación Profesional donde no existan.
- Incluir entre las funciones de los Departamentos de Orientación la de «agente de igualdad de género».
- Establecer medidas concretas que premien a las chicas que realizan elecciones no estereotipadas, así como apoyo especial a aquellas alumnas que son minoría en estudios ocupados mayoritariamente por chicos.

Propuesta 41

Para cumplir con uno de los principios establecidos por la LOE «el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género y con uno de sus fines: la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres...», las Administraciones educativas deben:

A

- prestar una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, a la cualificación y formación inicial y permanente del profesorado;

B

- revisar los planes de estudios de Grado o Máster que posibilitan el acceso a la docencia, con el objetivo de asegurar la necesaria formación inicial específica para una práctica coeducativa;

C

- ampliar en los planes de formación permanente del profesorado la oferta de actividades de formación sobre esta materia.

D

Todo ello, de forma que la totalidad del profesorado practique una educación en igualdad, que fomente actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico, que posibilite la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas, que tenga en cuenta la diversidad afectivo-sexual y procure el respeto por todas las personas, independientemente de su identidad sexual y genérica, combatiendo la «lgtbifobia».

E

F

Propuesta 42

A las Administraciones educativas, especialmente al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que establezcan las disposiciones necesarias para el desarrollo legislativo de la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, de forma que se haga efectiva la aplicación de todas las medidas que contempla para el ámbito educativo en todos los centros escolares de nuestro país.

Por tanto, debe desarrollarse la correspondiente normativa que obligue a que:

- los Consejos Escolares de los centros adopten medidas que fomenten la igualdad entre los sexos;
- se practique una educación para la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos;
- se elimine el sexismo en los libros de texto;
- se asegure una formación inicial y permanente del profesorado en materia de igualdad;
- la inspección educativa tenga la suficiente sensibilización y formación para que vele por el cumplimiento de todas estas medidas.

Por otra parte, dada la importancia de combatir la lacra social de la violencia machista también desde el sistema educativo, es necesario que se amplíe esta normativa incorporando el nombramiento de una profesora o profesor en cada centro como responsable de fomentar y coordinar la actividad a favor de la igualdad entre los sexos.

Propuesta 43

- A las Administraciones educativas, que fomenten la elaboración de materiales didácticos no sexistas que apoyen al profesorado en su tarea educativa que incluyan a las mujeres y sus aportaciones en todas las ramas del saber y que eviten los estereotipos de género que dificultan una educación igualitaria.
- A la inspección educativa, que intensifique su función de supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares que impida la pervivencia en ellos de sexismo y/o androcentrismo.

Propuesta 44

- A las Administraciones educativas, que fomenten la coeducación a partir de la enseñanza mixta, modelo educativo que ha supuesto grandes avances para las mujeres y la igualdad de los sexos, frente a la situación discriminada en que se situaba la escolarización femenina en nuestro país.
- Evitar la escolarización segregada o diferenciada por sexo de nuestro alumnado.
- Eliminar la consideración de la educación diferenciada por sexos como no discriminatoria, así como la prohibición de sufrir desventaja en el establecimiento de conciertos (párrafos 2.º y 3.º del artículo 84.3 de la LOE).

Propuesta 45

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que:

- hagan un esfuerzo presupuestario para implantar y extender un plan de choque contra la violencia contra las mujeres en el ámbito educativo;
- establezcan y refuercen programas de coeducación en todos los centros educativos con dotación presupuestaria para la reducción horaria del profesorado responsable en cada centro;
- pongan en marcha formación específica, tanto inicial como permanente, para todo el profesorado en relación con la prevención de la violencia contra las mujeres y con la coeducación.

Propuesta 46

- Expresar en las estadísticas educativas el tipo de centros, unidades y aulas donde se realiza una enseñanza diferenciada por sexo al alumnado, así como su caracterización en función del régimen económico –privado o concertado–. Dichas estadísticas permitirán que este Consejo Escolar del Estado y la sociedad en su conjunto dispongan de unos datos fundamentales para un mejor y más completo análisis del sistema educativo, ya que alcanzar la igualdad de los sexos es un objetivo constitucional reflejado en nuestra legislación educativa.

Propuesta 47

- Continuar con la reforma ya iniciada en el año 2020 del sistema de becas y ayudas al estudio, contando con el observatorio de becas y ayudas al estudio y con la comunidad educativa.
- Elaborar un nuevo sistema de gestión de las becas para evitar que éstas se resuelvan pasado el primer trimestre del curso, con la inestabilidad que eso provoca en los estudiantes.
- Realizar una apuesta fuerte por las becas en etapas postobligatorias no universitarias para relacionar el sistema de becas con el abandono escolar, priorizando estas etapas a otras iniciativas como la bonificación de matrículas universitarias.
- Regular de forma transparente un reparto equitativo de la cuantía variable entre la etapa no universitaria y la universidad.
- Aumentar la financiación del sistema de becas y ayudas al estudio hasta la media de los países de nuestro entorno.

Propuesta 48

- A los Ministerios de Universidades, y de Educación y Formación Profesional, que reformen el Observatorio de becas para transformarlo en un observatorio de equidad independiente que pueda trabajar en todos los ámbitos del sistema educativo.

Propuesta 49

- Normalizar las reuniones del Observatorio Universitario de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico, para mejorar la operatividad del grupo de trabajo y conseguir una mayor eficiencia, agilizando el trabajo desarrollado de estudio y de análisis, con el fin de realizar propuestas en que las políticas de becas garanticen la igualdad de oportunidades.
- Excluir el expediente académico en la adjudicación de las becas.
- Incrementar el presupuesto destinado a becas y ayudas y que las condiciones de notas, carga lectiva y requisitos académicos no sean un impedimento para el acceso a estas ayudas.
- Incrementar el importe de todas las ayudas y subsidios previstos en, al menos un 50 %, cuando el alumnado tenga un grado de discapacidad reconocido entre el 33 % y el 65 %, y en un 100 % en el caso de discapacidad superior al 65 %.

- Fomentar las becas de comedor, transporte y actividades extraescolares, especialmente para las familias más desfavorecidas.
- Priorizar el sistema de préstamo de libros de texto, material curricular y dispositivos electrónicos, como medida para lograr el objetivo de gratuidad de la enseñanza básica y obligatoria.

Propuesta 50

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y al resto de Administraciones educativas, que en las convocatorias de becas y ayudas al estudio de carácter general se incluya el Bachillerato Internacional impartido en centros españoles.

Propuesta 51

- La activación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar para conocer, supervisar y evaluar los planes o programas adoptados e impulsar y proponer medidas que favorezcan y fomenten la convivencia escolar y la prevención de conflictos.
- Reforzar el papel del profesorado en la solución del acoso escolar.
- Potenciar la figura del orientador escolar, siguiendo la recomendación de la UNESCO de que haya como mínimo un orientador por cada 250 alumnos facilitando la labor preventiva.
- Incorporar Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad a los Departamentos de Orientación.
- Dotar de formación especializada en materia de convivencia a los profesionales de los centros escolares.
- Impedir que en la operatividad de este órgano colegiado influya tanto el número de miembros que lo componen como la voluntad política de dinamizarlo.

Capítulo C. Recursos de la educación

Financiación y gasto en educación

Propuesta 52

- Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y al conjunto de Administraciones educativas, que incrementen el gasto educativo para cumplir lo dispuesto en el artículo 155 de la LOE.
- Que, en el marco de la Conferencia Sectorial, se analice la conveniencia de promover una Ley de Financiación de nuestro sistema educativo que garantice la inversión para el cumplimiento de los objetivos educativos, que deben ser una absoluta prioridad social.

Propuesta 53

Al Gobierno y a las Administraciones educativas, que elaboren un plan inmediato para eliminar los recortes que aún quedan del Real Decreto 14/2012, así como para compensar el deterioro sufrido por la escuela pública suprimiendo la política de recortes en educación, recuperando la inversión educativa y los derechos laborales, sociales y sindicales de los docentes.

Propuesta 54

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a todas las Administraciones educativas, que inviertan más en educación, incrementen significativamente el porcentaje de PIB destinado a la educación hasta, al menos, la media, de los países del UE-22, en el camino hasta el 7 % y garanticen, independientemente de aspectos coyunturales, una financiación económica adecuada a las necesidades y demandas educativas actuales.

Propuesta 55

- En estos momentos, para plantear la inversión educativa con referencia al PIB, debe tenerse en cuenta el consolidado del 2019 y avanzar con más rapidez de la prevista inicialmente, en el programa de gobierno. El horizonte temporal parece excesivo y debería cumplirse el objetivo del 5 % del PIB coincidiendo con el fin de la legislatura en 2023.
- La Comisión parlamentaria de Reconstrucción Social y Económica debería fijar la educación entre las prioridades de su agenda y así dotar a la educación de la financiación necesaria para asumir las necesidades a la que se enfrenta.
- Dotar de suficiente financiación a la educación para aumentar tanto los recursos materiales como los recursos humanos de los centros educativos

Propuesta 56

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas:

- Aumentar las partidas destinadas a educación hasta alcanzar como mínimo la media de la UE-22 y mantener la tendencia de incrementar la inversión progresivamente hasta conseguir el nivel de los países que ocupan los primeros puestos en cuanto a mayor gasto educativo, adecuando así la financiación a las necesidades y demandas educativas.
- Establecer un suelo mínimo de inversión público y un fondo de cohesión interterritorial, que asegure una educación en equidad y calidad con iguales garantías en todas las Comunidades Autónomas.
- Tener en consideración todas las recomendaciones internacionales que aconsejan dejar a la educación al margen de los ajustes presupuestarios, priorizándola como inversión de futuro.

Propuesta 57

- La restitución y recuperación de los recortes introducidos por el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, de tal forma que se puedan revertir las medidas que se introdujeron como el aumento de las ratios en las aulas (hasta un 20 %), el aumento de la jornada mínima del profesorado a 25 horas de infantil y primaria y a 20 horas en el resto de enseñanzas.
- Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que lidere el debate educativo y abra la participación y el diálogo social con la comunidad educativa, con la finalidad de conseguir el acuerdo necesario en aspectos básicos como la inversión educativa (7 % PIB), educación en valores, escolarización, atención a la diversidad, participación, condiciones laborales del profesorado...

Propuesta 58

Al Gobierno central y al Congreso de los Diputados, que fijen el Gasto Educativo Básico que implique una inversión mínima que garantice la igualdad de oportunidades para todos los alumnos españoles y que se incluya en un Pacto de Estado.

Propuesta 59

- Impulsar desde la Administración pública una política de eficiencia del gasto educativo que permita mejorar los resultados del sistema educativo.
- Promover y facilitar entre los directores de centro una formación que les permita la gestión y el control eficiente del gasto educativo.

Propuesta 60

A las Administraciones educativas, que aseguren que la financiación pública de los centros privados concertados cubra los costes que tales centros han de afrontar para impartir las enseñanzas concertadas en condiciones de calidad y gratuidad.

A

Propuesta 61

A las Administraciones educativas:

- Asegurar el derecho a la gratuidad dotando a los centros sostenidos con fondos públicos de los recursos necesarios para impartir las enseñanzas gratuitas con calidad y asegurando el acceso de los alumnos a los servicios complementarios declarados gratuitos, sin discriminación.
- Vigilar el respeto de dicho derecho a la gratuidad por parte de los centros sostenidos con fondos públicos interviniendo para garantizarlo cuando dicho derecho sea conculcado.

E

Propuesta 62

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que promueva la modificación y actualización del Real Decreto 2377/1985 que establece el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos mediante la correspondiente negociación sobre el mismo en la Mesa Sectorial de la Enseñanza Concertada.

F

Propuesta 63

A todas las Administraciones públicas, que cumpliendo con la obligación legal del artículo 117 de la LOE, establezcan de forma específica en sus leyes de presupuestos el importe del módulo económico por unidad escolar que asigne a los conciertos educativos correspondientes a los distintos niveles educativos.

Propuesta 64

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que convoque y agilice los trabajos de la comisión prevista en la disposición adicional 29.^a de la LOE con el fin de que, a partir de sus resultados y conclusiones, se determine la financiación que deberá establecerse en los módulos económicos de los conciertos educativos para garantizar, en un calendario razonable de tiempo, la gratuidad del coste real del puesto escolar.

Propuesta 65

Además de la finalización de los estudios para asegurar la gratuidad comprometida en la Disposición Adicional 29.^a de la LOE que garantice la gratuidad del puesto escolar, que la próxima normativa educativa determine que las Administraciones educativas tengan que definir sus propios módulos de conciertos educativos en sus leyes presupuestarias y garanticen el cumplimiento de las obligaciones laborales.

Propuesta 66

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que inicie cuanto antes las negociaciones en el marco de la Mesa Sectorial de la Enseñanza Concertada para que, cumpliendo con la exigencia legal establecida en la LOE, se alcance un acuerdo que permita en un plazo de tiempo razonable, la equiparación salarial del profesorado de la enseñanza concertada con sus homólogos de la enseñanza pública en todos los conceptos salariales, incluidos los sexenios.

Propuesta 67

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional (en su ámbito propio) y a las demás Administraciones educativas en el suyo que, sin necesidad de tener que recurrir a la vía jurídica, extiendan los conceptos retributivos que puedan estar afectados, y en particular los denominados sexenios, a todos los colectivos de profesorado de centros sostenidos con fondos públicos que no los estén percibiendo todavía.

Propuesta 68

El estudio, en el marco de la Mesa Sectorial de la Enseñanza Concertada, de las posibles modificaciones legislativas necesarias en la actual distribución del módulo económico establecido para los conciertos educativos

con el fin de que se pueda establecer para el personal de administración y servicios y el personal complementario el sistema de pago delegado.

Propuesta 69

Negociar en la Mesa Sectorial de la Enseñanza Concertada la homologación salarial y laboral en el sector de la enseñanza concertada con sus homólogos de la enseñanza pública.

Propuesta 70

Además de la negociación de un nuevo Real Decreto de Conciertos, en los 6 meses posteriores a su aprobación, que las Comunidades Autónomas, a tenor de lo previsto en el artículo 116.4 de la LOE, dicten las normas de desarrollo del citado Real Decreto en su ámbito correspondiente.

Propuesta 71

Decretar con carácter finalista los salarios en pago delegado para todos los trabajadores y las trabajadoras de los centros concertados, siempre que estén subvencionados con fondos públicos.

Propuesta 72

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que incorpore con carácter básico y finalista a los módulos de conciertos estatales las partidas necesarias para que las Comunidades Autónomas puedan satisfacer el abono de esta retribución complementaria a los docentes de la enseñanza concertada vinculada a la formación de los mismos.

Propuesta 73

- Incorporar al texto del artículo 117 de la vigente LOE que regula la distribución del módulo económico de los conciertos educativos y de la que forman parte los salarios del personal docente de centros concertados, el concepto «Paga extraordinaria de antigüedad en la empresa» al estar considerada retribución salarial.
- Integrar el concepto de «Financiación de la paga extraordinaria de antigüedad» en los módulos estatales para que las Comunidades Autónomas canalicen, de manera automática, el abono de dicha partida económica a los trabajadores que generen este derecho.

Propuesta 74

- Incluir nuevas figuras profesionales no docentes como personal de enfermería, logopedas, intérpretes de signos, trabajadores sociales o integradores sociales, entre otras, en los módulos de conciertos.
- Reforzar la orientación educativa, asegurando su financiación de la misma forma para la Educación Primaria como motor de la prevención y detección precoz de conflictos escolares.

Propuesta 75

Incorporar en las estadísticas oficiales de la educación información desagregada acerca del gasto público por alumno en centros privados financiados con fondos públicos y que específicamente diferencie dicho gasto por titularidad de centro y régimen de financiación según se ubiquen los centros en localidades de hasta 2.000 habitantes, en localidades de 2.001 a 10.000 habitantes y en localidades de más de 10.000 habitantes.

Propuesta 76

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que solicite al Instituto Nacional de Estadística que en la «Encuesta de presupuestos familiares. Base 2006» se amplíe la muestra para que los datos de las Ciudades Autónomas puedan ser representativos.

Los recursos humanos

Propuesta 77

Al Gobierno, que negocie en la Mesa Sectorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional el Estatuto Docente para regular toda la vida laboral de los docentes y, al Congreso, que ratifique lo acordado en dicha Mesa para ser incluido dentro del Pacto de Estado por la Educación.

Propuesta 78

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que de prioridad a un asunto capital para la mejora del sistema educativo como es la elaboración y aprobación de una Ley de la Función o Profesión Docente para todos los profesionales del sistema educativo no universitario y debata su contenido con los representantes sociales en las mesas sectoriales de la enseñanza pública y concertada.

Propuesta 79

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que aborde en la Mesa de Enseñanza no universitaria la negociación del Estatuto de la Función Docente como norma básica que contemple y regule las condiciones laborales y retributivas del profesorado, se sienten las bases para el ejercicio de la profesión docente y se establezca una carrera profesional, que reconozca y valore el trabajo profesional docente, y que se contemple la prórroga de la jubilación voluntaria anticipada que está incluida en la LOE. Este Estatuto Docente debe servir para acercarnos a las condiciones laborales de nuestros colegas de los países más avanzados de Europa.

Propuesta 80

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas:

- La aplicación de medidas que mejoren las retribuciones de los docentes y permitan recuperar la pérdida de poder adquisitivo producido a lo largo de estos últimos años.
- La restitución de los derechos suprimidos a lo largo de estos años: subidas salariales reales, recuperación de las condiciones salariales y laborales y abono de cantidades por otros desempeños docentes.
- El reconocimiento de otras competencias docentes mediante licencias y permisos, reducciones horarias, horas de sexenios...
- Extensión y equiparación de permisos y licencias y la necesidad de fomentar, desarrollar y actualizar normativas para la mejora de algunas licencias y permisos ya existentes, la creación de otras nuevas y la recuperación de algunas otras pérdidas como las licencias por estudios retribuidas.

Propuesta 81

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas, que se establezca el cuerpo único de profesores de la enseñanza pública, donde todas y todos estén equiparados administrativa y económicamente como A1.

Propuesta 82

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que, en camino hacia el cuerpo único de profesores, el profesorado técnicos de Formación Profesional esté equiparado administrativa y económicamente con el cuerpo de secundaria.

Propuesta 83

Al Gobierno Central, que legisle de manera básica un máximo de horario lectivo para toda España negociado en la Mesa Sectorial Docente, tal y como indica la legislación sobre negociación colectiva.

Propuesta 84

A las Administraciones educativas, que revisen la distribución horaria semanal y el número de estudiantes y grupos asignados a cada docente: la reducción a 20 horas lectivas del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria y a 18 horas el de educación secundaria y otros cuerpos docentes, así como el equilibrio entre el número de horas de atención directa al alumnado y el número de horas para la preparación de otras actividades.

Propuesta 85

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas, que modifiquen la normativa actual para reducir el número de horas lectivas que debe impartir el profesorado de tal forma que no se sobrepase la media de la UE-22.

Propuesta 86

Tal y como ha establecido el Tribunal Constitucional en sus Sentencias 26/2016, de 18 de febrero y 54/2016, de 17 de marzo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional es competente para regular un tratamiento mínimamente homogéneo de la carga lectiva de todo el profesorado de centros sostenidos con fondos públicos. El Ministerio de Educación y Formación Profesional debería promover en el marco de la Mesa Sectorial de la enseñanza concertada, la negociación y acuerdo de medidas que permitieran, junto a la negociación colectiva, ese tratamiento mínimamente homogéneo en los Presupuestos Generales del Estado y normativa educativa.

Por su parte, en función de sus competencias, las Administraciones públicas determinarán finalmente, respetando el mínimo establecido y previa negociación con los agentes sociales, la carga lectiva del profesorado siguiendo el criterio de homogeneidad entre profesorado de centros públicos y privados concertados establecido por el Tribunal Constitucional. En el caso de los centros concertados, las Administraciones educativas contemplarán en los módulos de los conciertos educativos la ratio profesor/aula adecuada para asegurar la homogeneidad señalada.

Propuesta 87

- Negociar entre las partes afectadas en el seno de la Mesa Sectorial de la Enseñanza Concertada las plantillas necesarias en los centros educativos concertados para poder impartir el currículum indispensable en base a los requerimientos de la legislación educativa vigente.
- Estudiar las ratios necesarias para poder repartir la carga lectiva teniendo en cuenta las titulaciones necesarias para ello, para poder alcanzar unas ratios Profesor/Unidad adecuadas, fijándolo como norma de obligado traslado al Convenio Colectivo de aplicación, en un máximo de 20 periodos de Educación Infantil y Primaria y 18 en el resto de enseñanzas.

Propuesta 88

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Comunidades Autónomas:

- Aumentar el número de docentes en los centros educativos, en pos de conseguir refuerzos y desdobles educativos para garantizar la educación individualizada.
- Impulsar la negociación con las organizaciones sindicales de amplias ofertas de empleo público temporalizadas en tres años, con el fin de incrementar en considerablemente las actuales plantillas de los centros educativos públicos.

Propuesta 89

A las Administraciones educativas:

- Promover una amplia oferta de empleo público en educación, sacando a concurso oposición todas las vacantes originadas tanto por jubilación como por necesidades de servicio, adoptando medidas que per-

mitan la reducción del empleo temporal de miles de docentes y reduzcan la tasa de temporalidad hasta alcanzar el 8 %, a la vez que se negocia un sistema de ingreso transitorio en el que las pruebas sean no eliminatorias.

- Excluir al personal docente de cualquier limitación de la tasa de reposición de efectivos, convocándose amplias ofertas de empleo público que contribuirá a la tan necesaria estabilidad y mejora del sistema educativo.
- Cumplir los acuerdos para la mejora del empleo público.

Propuesta 90

- Ofertar un suficiente número de plazas en los procesos selectivos dirigidos a docentes, para atender las actuales necesidades educativas.
- Hacer más atractiva y con un mayor reconocimiento social la carrera profesional docente.

Propuesta 91

Estudiar la posibilidad de implantar un modelo en el ámbito docente para la selección y formación inicial del profesorado, cuyas condiciones sean debatidas por todos los interlocutores sociales y la comunidad educativa.

Propuesta 92

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional que:

- configure un sistema transitorio de acceso a la profesión docente más ajustado al perfil del profesorado que necesitamos, haciendo especial hincapié en las competencias profesionales que se requieren, para dar respuesta a los retos educativos que la sociedad actual plantea al sistema educativo;
- dicho sistema incremente el valor de la experiencia del profesorado interino;
- las pruebas no eliminatorias en la fase de oposición sean la piedra angular de este sistema transitorio, lo que permitiría que los tribunales valorasen globalmente las competencias científicas, técnicas y pedagógicas de los y las aspirantes.

Propuesta 93

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas, que se clarifiquen con suficiente antelación los criterios para la contratación de interinidad, las ofertas públicas de empleo y la distribución de plazas por cuerpos y especialidades en las convocatorias de procesos selectivos, siendo hechos públicos con una antelación mínima de ocho meses.

Propuesta 94

A las Administraciones educativas, que desarrollen las competencias que les permite el apartado 5 del artículo 60 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, a fin de que los procedimientos de selección y despido del personal de los centros concertados sean transparentes.

Propuesta 95

A las Administraciones educativas, que establezcan acuerdos de mantenimiento del empleo ante decisiones administrativas sobre cierre de unidades concertadas que supongan despidos y que deberían vincularse, prioritariamente, al compromiso de acceso a vacantes ordinarias de los centros concertados, especialmente por jubilaciones parciales o definitivas.

Propuesta 96

Que, en cumplimiento del artículo 117.3.b de la LOE, y por razones de analogía y justicia, las Administraciones educativas, en el marco de las correspondientes mesas de enseñanza concertada de las Comunidades Autónomas, negocien e implanten complementos autonómicos para el personal de administración y servicios y

complementario de los centros concertados integrados y específicos de educación especial, similares a los del profesorado.

Propuesta 97

- Incrementar y mejorar los actuales servicios de orientación en todos los centros sostenidos con fondos públicos garantizando recursos humanos, materiales y económicos suficientes para una adecuada atención del alumnado, así como para el necesario apoyo al profesorado y familias.
- Extender, por parte de las Administraciones educativas, el servicio de orientación a los niveles educativos de Educación Primaria y Educación Infantil, teniendo como objetivo, entre otros, la prevención y detección temprana de dificultades en el aprendizaje del alumnado y en su proceso de socialización, así como de las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad.

Propuesta 98

Incorporar un servicio de enfermería escolar atendido por profesionales cualificados o la figura de personal sanitario en todos los centros educativos.

Propuesta 99

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas, que establezca plantillas suficientes para cubrir las necesidades de los centros educativos y sistemas ágiles de coberturas de las bajas que puedan presentarse, sobre todo en ordenanzas y cuidadores

Propuesta 100

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas, que establezcan medidas para estabilizar al profesorado interino en función de la Directiva UE 1990/70, que establece que se produce abuso de temporalidad cuando un empleado público eventual es destinado a realizar propias del personal fijo o de carrera y cuando se utilizan nombramientos temporales para necesidades permanentes (estructurales).

Propuesta 101

Ante modificaciones, del ordenamiento del sistema educativo establecidas por la legislación educativa o el cierre de unidades escolares por decisión administrativa, fundamentalmente vinculada al descenso de la natalidad y disminución de alumnado, que las Administraciones educativas favorezcan la negociación con los agentes sociales de acuerdos para el mantenimiento del empleo que posibiliten la recolocación del personal afectado.

Propuesta 102

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que reconozca y cree la especialidad docente del Profesorado de Lengua Asturiana y Literatura

Propuesta 103

- Aumentar la inversión en formación del profesorado tanto inicial como permanente para disponer de recursos, medidas, mecanismos e infraestructuras suficientes y de calidad que incidan y potencien las acciones dirigidas a la formación y actualización de los docentes.
- Considerar la formación permanente del profesorado como una pieza clave en la estructura de un sistema educativo de calidad, vinculándola con las necesidades de los centros y sus proyectos y con una continua necesidad de adaptarla a las condiciones y características del alumnado.

- Avanzar hacia un modelo de formación inicial del profesorado en el que, salvaguardando las características propias de cada etapa educativa, exista un tronco común de formación pedagógica y didáctica, con la finalidad de conseguir el cuerpo único de personal docente.

Propuesta 104

- Avanzar hacia un modelo de formación permanente del profesorado de calidad cuya oferta, por parte de las Administraciones educativas, sea coherente con las necesidades demandadas por el profesorado tanto para su perfeccionamiento profesional así como ligado a la carrera docente.
- Incentivar al profesorado e impulsar su competencia profesional mediante una carrera docente atractiva, adecuada, flexible y bien retribuida que sirva de motivación y aliciente.
- A las Administraciones educativas, que analicen la calidad de la formación ofertada, los apoyos y los estímulos que recibe el profesorado, de modo que se promueva la renovación, la experimentación y la innovación educativa.
- Promover la formación en los centros y vincularla a las necesidades específicas de sus proyectos educativos y en función de las necesidades de los mismos.
- Asegurar la formación permanente especializada y actualizada del profesorado, incluidos los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y del equipo directivo, de los centros que integran la comunidad educativa, en relación con la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Garantizar la formación continua del profesorado y su actualización didáctica mediante medidas que incentiven y estimulen dicha actualización como licencias por estudios retribuidas, reducciones horarias..., igualmente que para realizar proyectos de investigación.
- Establecer medidas para que la formación permanente se realice en horario laboral docente. Esta medida es especialmente relevante a la hora de conciliar la vida laboral y familiar.
- Incluir en la formación de los docentes (tanto inicial como permanente) el conocimiento de procedimientos de buenos hábitos de trabajo, medidas preventivas y técnicas para evitar enfermedades profesionales como patologías de la voz, formación en la prevención de riesgos laborales, trastornos músculo esqueléticos, estrés, fatiga...
- Potenciar los programas de inversión lingüística y formación metodológica en el país cuya lengua oficial sea objeto del programa.

Propuesta 105

- Incluir en la formación inicial y continua de los docentes de todas las enseñanzas no universitarias la preparación para diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje que fomenten la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Se trata de una formación didáctica y metodológica, así como de los recursos, herramientas y materiales necesarios para poder desarrollar esta capacitación específica.

Propuesta 106

- Al Gobierno, que apruebe las medidas y normativas necesarias que posibiliten, en el ámbito de la educación y la atención a personas con discapacidad, la jubilación anticipada para el profesorado de la enseñanza pública vinculado al régimen general de la seguridad social y la jubilación parcial para el personal del sector privado mediante el contrato de relevo en las mismas condiciones que venía realizándose antes de la entrada en vigor de la vigente normativa en materia de pensiones.
- A las Administraciones educativas en el ámbito de sus competencias, que negocien acuerdos con las organizaciones sindicales y patronales representativas del sector, cuando corresponda, y con los agentes sociales para prorrogar las condiciones más favorables de la jubilación parcial anticipada y de la jubilación anticipada en las mismas condiciones que el profesorado del régimen de clases pasivas. Esos acuerdos y cambios legales deben incorporar al profesorado interino.
- A las diferentes organizaciones políticas con representación en el Congreso, que hagan suyas estas recomendaciones y las incorporen a la negociación del Pacto de Toledo.

Propuesta 107

Incluir un capítulo especial dentro de un estatuto docente para el profesorado de Enseñanzas Artísticas y homogeneizar todas las condiciones laborales del profesorado de Enseñanzas Artísticas negociadas en Mesa Sectorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Propuesta 108

En el marco de la Conferencia Sectorial:

- Promover actuaciones formativas de ámbito estatal o autonómico para el conjunto del profesorado, dirigidas a capacitar para el ejercicio de la gestión de los centros y del liderazgo pedagógico, que a su vez posibiliten el intercambio de experiencias y buenas prácticas.
- Promover un debate, y en su caso un acuerdo, sobre las herramientas de gestión que, en muchos casos, no solo no facilitan el trabajo de las direcciones y del conjunto del profesorado sino que distraen gran parte de su tiempo.

Propuesta 109

En el marco de la Conferencia Sectorial:

- Promover un estudio sobre los diferentes procesos de selección de directores y evaluación en las Comunidades Autónomas.
- Promover, a raíz de los resultados anteriores y mediante el intercambio de experiencias y buenas prácticas, actuaciones dirigidas a mejorar los procesos de selección y evaluación de los directores para garantizar que los procesos sean eficaces, transparentes y congruentes.

Propuesta 110

- Optar por una autonomía organizativa, pedagógica y de gestión económica de los centros, que permita tanto el desarrollo de proyectos educativos como la organización de la atención a la diversidad del alumnado, la elaboración de planes de convivencia, etc.
- Considerar que la autonomía de los centros tiene un límite infranqueable que las Administraciones educativas deben garantizar, el de la autonomía curricular, que no debe convertirse en un instrumento capaz de modificar la oferta educativa, dando lugar a la especialización curricular y a la selección de los alumnos por el currículo.
- A la Administración, que fomente e impulse que los centros, dentro del proyecto educativo, adapten los currículos según las necesidades del alumnado y ajustándolos al entorno de los centros.

Propuesta 111

- Promover un modelo de dirección que, desde la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, canalice con eficacia los recursos humanos y materiales del centro sin que ello suponga un incremento de tareas administrativas.
- Fomentar equipos directivos con una formación específica sobre la gestión de centros, sin que por ello se establezca una categoría o cuerpo diferenciado de directores.
- Constituir equipos directivos que cuenten con una mayor dedicación a las tareas de gestión y planificación global del centro –administrativa, organizativa, pedagógica, económica y social– sin incrementar su capacidad de decisión y actuación en la selección del personal docente ni establecer requisitos y méritos específicos para los puestos tanto del personal funcionario como interino.
- Modificar el porcentaje establecido en la LOMCE en el artículo 135 para la selección de director de los centros públicos, de manera que en la comisión constituida para ello cuente con un mayor peso la representación del centro frente a los representantes de la Administración educativa.

Redes de centros

Propuesta 112

A los poderes públicos, que potencien la enseñanza pública de tal forma que la oferta existente en todos los pueblos y ciudades cubra la demanda de las familias.

Propuesta 113

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas, que incrementen los centros públicos de Enseñanza Secundaria Obligatoria para atender la demanda de la sociedad.

Propuesta 114

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas, que incrementen los centros públicos en los que se imparte el primer ciclo de Educación Infantil para atender a toda la demanda de la sociedad.

< Voto particular n.º 1 >

Propuesta 115

- Aumentar el número de plazas escolares de titularidad pública para atender a los niños y niñas de 0-3 años, mediante la construcción de nuevas escuelas, adaptación y/o ampliación de centros ya existentes, conforme a los principios de diseño para todos y accesibilidad universal.
- Al Ministerio de Educación y Formación Profesional que, previa negociación y acuerdo con las Comunidades Autónomas, establezca los requisitos mínimos básicos, acordes a los principios de diseño para todos y accesibilidad universal (espacios, instalaciones, ratios, alumnado, titulaciones...), que han de reunir los centros que atienden a los niños de 0-3 años, armonizándolos para garantizar la igualdad social y calidad educativa en todo el país.
- A las Administraciones educativas, que deben asumir que es un tramo educativo y por tanto ha de ser competencia de ellas.
- Promover la escolarización temprana con el objetivo, entre otros, de detectar e identificar posibles necesidades educativas especiales para iniciar cuanto antes la atención necesaria.
- Incorporar a los Equipos de Atención Temprana el suficiente número de profesionales especializados para intervenir adecuadamente en todas las demandas que se produzcan.
- Dotar a las escuelas infantiles en el primer ciclo de 0-3, con los recursos humanos, técnicos, educativos..., así como de las instalaciones y espacios adecuados para poder prestar una adecuada escolarización y atención de calidad.
- Promover que las Administraciones públicas competentes de la gestión de cada escuela infantil homologue a las trabajadoras en los salarios, condiciones de trabajo y ratios profesional/unidad escolar, independientemente de si la gestión es directa o indirecta.

Propuesta 116

A las Administraciones educativas:

- Incrementar notablemente el número de puestos escolares de Formación Profesional en los centros públicos, para que estos sean capaces de atender la demanda existente y evitar el enorme incremento de la enseñanza privada, tanto en los Ciclos Formativos de Grado Medio como –y sobre todo– en los de Grado Superior.
- Priorizar el desarrollo de la Formación Profesional en su ámbito territorial, respondiendo, de forma inmediata, a las necesidades del sistema productivo, mediante la creación de los ciclos especializados que la necesidad de profesionales exija y dotarlos de los medios técnicos apropiados.

Propuesta 117

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, oída la Conferencia Sectorial, que determine una normativa básica que, en desarrollo del artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, regule los servicios complementarios, las actividades escolares externas al centro docente y las actividades extraescolares, así como las correspondientes cuotas que serán similares en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

Propuesta 118

- Incrementar la oferta de enseñanzas en las Escuelas Oficiales de Idiomas.
- Impartir en todas las Escuelas Oficiales de Idiomas cursos correspondientes a los niveles C1 y C2 del Marco Común Europeo, con el objetivo de corregir el déficit de plazas en estos niveles, ya que en la actualidad se imparten en muy pocos centros e incluso son inexistentes en varias Comunidades Autónomas.
- Dotar a las Escuelas Oficiales de Idiomas de los recursos tanto económicos como humanos para una adecuada puesta en marcha de los niveles anteriormente citados.
- Garantizar en las Escuelas Oficiales de Idiomas las adaptaciones y medidas de accesibilidad necesarias en caso de alumnado con discapacidad. Se contemplarán medidas de flexibilización y metodológicas en la evaluación para el alumnado con discapacidad, especialmente para los casos de alumnado con discapacidad auditiva, alumnado con dificultades en su expresión oral y/o con trastornos del habla. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.
- Disminuir los costes de matriculación en la Escuelas Oficiales de idiomas.
- Ampliar el número de becas y ayudas para el estudio de idiomas.

Propuesta 119

- Homogeneizar los planes de estudios de las Escuelas Oficiales de Idiomas en todas las Comunidades Autónomas y los requisitos para la obtención y expedición de titulaciones académicas y profesionales válidas y reconocidas en todo el Estado.
- Incorporar el nivel C en la enseñanza reglada de las Escuelas Oficiales de Idiomas con carácter general, con su respectivo incremento de las plantillas de profesorado y la mejora en la dotación de recursos y auxiliares de conversación.
- Bajar las tasas académicas y reconocer los títulos de las Escuelas Oficiales de Idiomas españolas en la Unión Europea mediante el ingreso en ALTE (*Association of Language Testers of Europe*).
- Incorporar paulatinamente la oferta de las diferentes lenguas oficiales y cooficiales dentro del Estado español en los planes de estudios de las Escuelas Oficiales de Idiomas de todas las Comunidades Autónomas.

Propuesta 120

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones de las Comunidades Autónomas:

- Realizar un Plan de actuación que fortalezca a las escuelas rurales, con recursos económicos y recursos tecnológicos así como los apoyos precisos para su mantenimiento, con una financiación adecuada a sus necesidades y un refuerzo de la oferta educativa, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades al alumnado de estas zonas rurales.
- Promover programas de cooperación territorial que favorezcan la igualdad de oportunidades. Para ello se valorará especialmente la despoblación de un territorio, la dispersión geográfica de la población y las necesidades específicas de la escolarización del alumnado de zonas rurales.
- En el caso de los municipios que no cuenten con centro escolar en su territorio, potenciar el servicio de transporte escolar, comedor e internado en los centros más próximos, de manera gratuita, tal como se recoge en la LOMCE.
- Establecer medidas compensatorias a las familias para evitar y combatir la despoblación de estas zonas.

- Dotar al profesorado de este modelo educativo de una formación específica y establecer medidas compensatorias que propicien la estabilidad de estos docentes y de aquellos que se ven obligados a itinerar por razones de servicio.

Propuesta 121

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Comunidades Autónomas, que establezcan planes de reforma de los centros educativos con partidas presupuestarias anuales para la adecuación de los centros educativos a las normas establecidas en el Reglamento de Instalaciones Térmicas de los Edificios (RITE), que garanticen la climatización, la eficiencia energética y la renovación del aire, haciendo de los centros ejemplos de lucha contra el cambio climático y edificios saludables para la comunidad educativa.

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

Propuesta 122

A las Administraciones educativas:

- Dotar al profesorado de los medios tecnológicos y materiales, así como de la formación necesaria para desarrollar su labor docente con garantías de calidad.
- Ofertar nuevas propuestas de información y formación digital específica dentro de la jornada laboral para afrontar los nuevos retos tecnológicos, así como las relacionadas con los costes de equipos y otros gastos para un uso profesional, seguridad informática y de imagen.
- Regular y adaptar la jornada laboral, respeto a la desconexión digital, además de realizar un nuevo análisis sobre enfermedades profesionales asociadas al teletrabajo y el cuidado de aspectos psicosociales y emocionales.

Propuesta 123

- Dotar al alumnado más desfavorecido de los recursos necesarios para promover una enseñanza equitativa, para reducir las desigualdades y la brecha digital.
- Dotar de los recursos tecnológicos a los centros para poder abordar la digitalización con garantías, asegurando también la accesibilidad de plataformas y contenidos.
- Ofrecer formación en competencias digitales para el profesorado de los centros educativos, así como en el uso de contenidos accesibles.

Propuesta 124

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Comunidades Autónomas, que establezcan partidas presupuestarias para la instalación de internet de la más alta velocidad en todos los centros educativos, así como la actualización de los equipos informáticos de los mismos.

Capítulo D. Escolarización, transición y resultados del sistema educativo

Escolarización

Propuesta 125

Al Ministerio de Educación Formación Profesional y a las Administraciones educativas, que realicen la bajada inmediata de las ratios de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

A

B

C

D

E

F

Propuesta 126

Al Gobierno, que reduzca el número de alumnos y alumnas máximo por clase que actualmente está regulado de manera básica.

Propuesta 127

La bajada de ratios de manera significativa, estableciendo un máximo de 15 alumnos para Educación Infantil y Primaria y un máximo de 20 alumnos para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Propuesta 128

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas que aún no lo han regulado, que disminuyan el número máximo de estudiantes en las aulas que integre alumnado con necesidades educativas especiales y reduzcan el número máximo de alumnado por aula en Educación Infantil de tres años.

Propuesta 129

Dentro de las medidas para reducir los índices de fracaso escolar y abandono escolar temprano, que las ratios de estudiantes por aula se basen no solo en las necesidades de escolarización sino que atiendan también a las características específicas del alumnado y del centro; dentro de un mismo nivel educativo habrá centros con resultados muy satisfactorios, incluso con ratios altas, mientras otros necesitarán rebajas sustanciales de la misma, por el bajo nivel de competencias alcanzado, por la diversidad de su alumnado, por el nivel de conflictividad existente o cualquier otra circunstancia que pudiera aconsejar aplicar ratios inferiores a los estándar.

Propuesta 130

- Revisar y actualizar los contenidos de los currículos y su enseñanza, con el fin de que el alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles, que deberán estar en muy estrecha relación con las competencias básicas que se han de trabajar desde las diferentes áreas y materias.
- Fomentar actuaciones que deban llevarse a cabo con carácter preventivo con medidas como reducir ratios, dotar de recursos humanos y equipos informáticos, tecnológicos, de acceso a la red... suficientes.
- Dotar a los centros de los recursos necesarios para atender a la diversidad.
- Evitar en la medida de lo posible la repetición de curso, implantando de manera temprana los programas de atención que aborden los problemas de aprendizaje del alumnado.

Resultados académicos: finalización, titulación y graduación

Propuesta 131

A todas las Administraciones educativas, que realicen el mayor esfuerzo, tanto en recursos materiales como humanos, para conseguir el éxito educativo de todo el alumnado, al menos, en la educación básica y obligatoria. El éxito educativo ha de alcanzarse desde la inclusividad, la equidad y la calidad. Así como, desde la atención a la diversidad de todo el alumnado, buscando en todo momento una atención educativa personalizada que supere las desigualdades socioeconómicas de acceso al conocimiento.

La evaluación

Propuesta 132

- Promover y facilitar la implantación de sistemas de evaluación interna en todos los centros educativos y establecer un sistema eficiente de evaluaciones formativas externas.

- Articular estas evaluaciones como instrumento para verificar el logro de los objetivos propuestos y realizar los cambios oportunos en el sistema.

Propuesta 133

- Promover que la evaluación en la educación obligatoria sea formativa, diagnóstica, orientadora y continua a lo largo del proceso de aprendizaje, con el fin de detectar los progresos y las dificultades, analizar las causas y reconducir los desajustes.
- Evitar en la medida de lo posible la repetición de curso, implantando de manera temprana los programas de atención que aborden los problemas de aprendizaje del alumnado.
- Fomentar que las evaluaciones externas sean de diagnóstico, sin efectos académicos, con la participación y colaboración de los centros y del profesorado.
- En el diseño y desarrollo de las evaluaciones, garantizar los recursos de apoyo y las adaptaciones curriculares del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, para el acceso, realización y evaluación de las mismas.
- Conectar las pruebas con el currículo teniendo en cuenta las variables de contexto, tales como las situaciones socioeconómicas y culturales del alumnado, el entorno del centro y los recursos de que dispone, y no utilizarlas para establecer clasificaciones o rankings.

Propuesta 134

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que renueve la normativa reguladora de la evaluación, la repetición y el paso de curso a través de una legislación estatal de carácter básico, por lo tanto de obligado cumplimiento, por la que la repetición solo se contemple en casos excepcionales y homologar de esta manera, tanto nuestra legislación como nuestra práctica educativa a lo que sucede en países como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Suecia, Italia, Francia o Alemania, donde la tasa de repetición en Educación Primaria no supera el 4 %.

Seguimiento de la estrategia europea ET 2020

Propuesta 135

- Reforzar la información y orientación escolar para la toma de decisiones de itinerarios académicos, con la finalidad de encauzar exitosamente las trayectorias educativas.
- Establecer un programa nacional de orientación profesional integral que facilite información al alumnado y a las familias sobre la oferta formativa y profesional existente y la empleabilidad de los perfiles profesionales.

Propuesta 136

- Recuperar la inversión en educación para recuperar los recursos perdidos de apoyo al alumnado.
- Incidir en el apoyo al alumnado en riesgo de fracaso y/o abandono escolar temprano para desarrollar políticas estructuradas y estables sobre aspectos como la detección precoz de las dificultades, la atención educativa y el seguimiento de estudiantes en riesgo de abandono.
- Implantar programas de atención a la diversidad desde edades tempranas mediante una escolarización no discriminatoria que contribuya a mejorar los resultados del alumnado.
- Dotar a los centros de los recursos necesarios para atender la diversidad.

Propuesta 137

Que se promuevan medidas para reducir los índices de fracaso escolar y de abandono escolar temprano, tales como:

- Reducir las ratios en todas las etapas educativas con el fin de poder realizar una enseñanza más individualizada que evitará, entre otros, la repetición de curso y el bajo rendimiento, factores que intensifican las desigualdades e inciden en el abandono escolar temprano.
- Incrementar las plantillas de profesorado para posibilitar medidas de refuerzo y atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, y para los alumnos de incorporación tardía a nuestro sistema educativo, reforzar las tutorías y la orientación escolar, apoyos y desdobles...
- Dotar a los centros de profesionales especializados que colaboren en la detección, prevención e intervención en las necesidades del alumnado.
- Reforzar los programas y las medidas de atención a la diversidad del alumnado de enseñanza infantil y primaria y de enseñanza secundaria, con la dotación de los recursos necesarios.
- Promover un sistema efectivo de orientación y formación profesional durante la enseñanza obligatoria.
- Aumentar la inversión en becas y ayudas al estudio, así como medidas compensatorias para grupos vulnerables.
- Potenciar la Conferencia Sectorial de Educación para establecer una estrategia común y coordinar programas, tomando como ejemplo las acciones y medidas llevadas a cabo por las Comunidades Autónomas con menor tasa de abandono.

Capítulo E. La educación en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional

La educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

Propuesta 138

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que amplíe en Ceuta y Melilla la oferta de plazas públicas y el cupo de profesores en Educación Primaria para reducir el altísimo número de alumnado por aula, en lo más alto de todos los ámbitos territoriales (superando el máximo legal permitido por la ley, e incluso muchas unidades de Melilla por encima de 30 alumnos por aula), sabiendo, además, que parte de este alumnado cuenta con lengua materna específica (*dariya* y *tamazight* respectivamente), lo que debería recomendar una atención específica con más medios y cupo de profesores.

Propuesta 139

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, que amplíen la oferta de plazas públicas en los dos ciclos de Educación infantil, ya que la baja escolarización, su elevado número de alumnos y alumnas por aula y el hecho de que una parte de este alumnado cuenta con lengua materna específica (*dariya* y *tamazight* respectivamente) recomiendan una atención específica con más medios y cupo de profesores. Incluso en Melilla existen numerosas unidades y en Ceuta algunas que superaban los 30 alumnos y alumnas incumpliendo el de por sí excesivo número máximo de estudiantes por aula marcado la legislación vigente.

Propuesta 140

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que amplíe en Ceuta y Melilla la oferta pública de Educación Secundaria Obligatoria para poder reducir el número de estudiantes por aula en Melilla y Ceuta, mejorar las tasas de abandono escolar temprano y el número de titulados.

Propuesta 141

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones educativas, que recopilen los datos de aulas con alumnado superior al permitido por la legislación vigente y que las próximas ediciones del

INFORME del Consejo Escolar del Estado reflejen estos datos de unidades que sobrepasan el número máximo de alumnos por aula permitidos por la normativa vigente.

Propuesta 142

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional para su ámbito específico de Ceuta y Melilla y a las demás Administraciones educativas, que negocien una serie de criterios objetivos que definan las plantillas de Personal de Administración y Servicios y personal titulado complementario de los centros educativos concertados de enseñanzas de régimen general, de régimen especial y específicos de educación especial que deben ser sostenidas con fondos públicos.

Propuesta 143

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional que elabore, en el marco de los objetivos para el 2030, un plan integral de actuaciones en Ceuta y en Melilla para equiparar sus recursos educativos y sus resultados escolares a la media estatal y europea. Este Plan debería prever, entre otras, medidas de choque para garantizar que ningún alumnado salga de segundo de Educación Primaria sin el conocimiento de la lectura y escritura.

Propuesta 144

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional, que agilice los trámites con suficiente antelación para que el alumnado de los centros acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el *British Council* no sea privado de estos profesores en determinadas épocas en los centros de Ceuta y Melilla.

La educación en el exterior

Propuesta 145

Al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a las Administraciones que corresponda, que con carácter urgente se cree y abone el complemento económico correspondiente para el profesorado interino destinado en el exterior.

Propuesta 146

La negociación urgente con los representantes del profesorado de un complemento económico para el profesorado interino en el exterior, que elimine la diferencia retributiva con el resto de interinos docentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional y con los funcionarios de carrera con destino en el exterior.

Otras propuestas

Propuesta 147

A los poderes públicos, que:

- centren sus esfuerzos y administren los recursos para paliar los efectos negativos de la pandemia en los centros y en las comunidades educativas, de forma que se asegure el derecho de todos a la educación en condiciones de calidad, equidad y no discriminación;
- lideren el esfuerzo de reconstrucción seleccionando objetivos que unan a la comunidad educativa y a sus agentes y organizaciones, a fin de procurar un recorrido de la crisis que evite o, al menos, contribuya a superar la fractura o brecha educativa y social generada.

Índice de figuras y tablas

Figuras

Figura I.1	Estructura general del Informe 2020 y relaciones entre los diferentes ámbitos que se abordan en los correspondientes capítulos	17
Figura A2.1	Evolución de la población en España entre los años 1960 y 2019	31
Figura A2.2	La población residente en España en miles de habitantes por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019	31
Figura A2.3	Crecimiento relativo de la población residente en España por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2010 a 2019	32
Figura A2.4	Porcentaje de población dispersa en España por Comunidades Autónomas. Año 2018	33
Figura A2.5	Porcentaje de población dispersa en España por Provincias y Ciudades Autónomas. Año 2018	33
Figura A2.6	Porcentaje de población dispersa en España por núcleos de menos de 2000 habitantes y en diseminado, por Provincias. Año 2018	34
Figura A2.7	Porcentaje de población dispersa en Illes Balears por núcleos de menos de 2000 habitantes y en diseminado, por Islas. Año 2018	35
Figura A2.8	Porcentaje de población dispersa en Canarias por núcleos de menos de 2000 habitantes y en diseminado, por Islas. Año 2018	35
Figura A2.9	Las pirámides de población en España y en el conjunto de los países de la Unión Europea (en porcentaje sobre el total de la población). Año 2018	36
Figura A2.10	Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 16 años y mayores de 64 años) en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019	37
Figura A2.11	Tasa de dependencia por grupos de edad (menores de 15 años y mayores de 64 años) en una selección de países de la Unión Europea. Año 2018	37
Figura A2.12	Proyección de la evolución de la población residente en España por tramos de edad. Años de 2019 a 2034	39
Figura A2.13	Proyección de la evolución de la pirámide de la población residente en España. Años 2019 y 2034	39
Figura A2.14	Porcentaje de población extranjera por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019	40
Figura A2.15	Distribución de la población residente en España según la nacionalidad (española o extranjera) y país de nacimiento (España o país extranjero) por Comunidad y Ciudad Autónoma. Año 2019	41
Figura A2.16	Las pirámides de población de residentes en España según la nacionalidad. Año 2019	41
Figura A2.17	Evolución de la población extranjera residente en España por grupos de edad. Años 2005 a 2019 ...	42
Figura A2.18	Evolución de la población española residente en el extranjero por grupos de edad. Años 2009 a 2019	43
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	44
Figura A2.20	Distribución porcentual de la población extranjera en España por área geográfica de nacionalidad según dos grandes grupos de edad (menor de 25 años y de 25 años o más). Año 2019	44
Figura A2.21	Distribución de la población extranjera en España por nacionalidades con mayor número de residentes indicando los tramos de edad. Año 2019	45
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	46

Figura A3.2	Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria superior (CINE 3-8) por grupos de edad (de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019	47
Figura A3.3	Comparación de la población con nivel de formación CINE 3-8, con edades comprendidas entre 25 y 34 años con el de la población con edades entre 25 y 64 años, por sexo. Año 2019	47
Figura A3.4	Población de 25-34 años que alcanza como máximo el nivel de formación CINE 2 y de 20-24 años que como mínimo tiene el nivel de formación CINE 3 de una selección de países. Año 2019	48
Figura A3.5	Distribución porcentual de la población de edades comprendidas entre 25 y 34 años con estudios superiores (CINE 5-8), de una selección de países y de la media de la OCDE. Año 2018	49
Figura A3.6	Porcentaje de la población que ha completado al menos la educación secundaria superior (CINE 3-8) por grupos de edad (de 25 a 34 años y de 25 a 64 años) de una selección de países europeos. Año 2019	50
Figura A3.7	Porcentaje de la población, de 25 a 64 años, con formación secundaria alta o postsecundaria no terciaria (CINE 3 y 4), de una selección de países europeos y media de la OCDE. Año 2018	50
Figura A3.8	Evolución del porcentaje de población de 25 a 34 años que ha alcanzado al menos educación secundaria alta (CINE 3) de una selección de países. Años 2010-2018	51
Figura A3.9	Remuneración según el nivel de estudios CINE alcanzado por la población de 25-34 años, relativa al salario medio obtenido en cada país por los titulados con CINE 3 (CINE 3 = 100) de una selección de países. Años 2015, 2016 o 2017	52
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)	53
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	54
Figura A3.12	Distribución de la población extranjera residente en España, menor de 15 años, por área geográfica de nacionalidad en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas y en el conjunto del territorio nacional. Año 2019	55
Figura A3.13	Evolución de la población extranjera residente en España menor de 16 años por grupos de edad teórica de escolarización en cada una de las enseñanzas básicas. Años de 2005 a 2019	56
Figura A3.14	Evolución del porcentaje de la población extranjera con respecto a la población total residente en España menor de 16 años para cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas..... Años de 2005 a 2019	56
Figura A3.15	Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado en millones de euros por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019	57
Figura A3.16	Variación interanual 2018-2019 del Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas.	58
Figura A3.17	Evolución del producto interior bruto (PIB) en España entre 2001 y 2019	58
Figura A3.18	Variación 2009-2019 del Producto interior bruto (PIB) a precios de mercado por Comunidades y Ciudades Autónomas	59
Figura A3.19	Índices del PIB per cápita de una selección de países de la Unión Europea en euros PPS respecto a la media de la Unión Europea (UE-28 = 100). Año 2018	59
Figura A3.20	Producto interior Bruto per cápita en las Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2018 y 2019	60
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	61
Figura A3.22	Indicador AROPE. Riesgo de pobreza o exclusión social (Estrategia «Europa 2020») por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2018	63

Figura A3.23	Indicador AROPE. Porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social (Estrategia «Europa 2020») por grupos de edad en una selección de países de la Unión Europea. Año 2018	64
Figura A3.24	Indicador AROPE. Porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o exclusión social, (Estrategia «Europa 2020») según el nivel de estudios de sus padres, en una selección de países de la Unión Europea. Año 2018	65
Figura A3.25	Evolución del porcentaje de la población menor de 18 años con riesgo de pobreza o de exclusión social, según el nivel de estudios de sus padres, en España y en la Unión Europea. Años 2009 a 2018	65
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	66
Figura A3.27	Porcentaje de personas empleadas en los sectores industrial y de servicios de alta tecnología o intensivos en conocimiento respecto al total de personas empleadas en las Comunidades Autónomas y en los países de la Unión Europea. Año 2018	67
Figura A3.28	Tasa de empleo del grupo de población de 20 a 64 años en los países de la Unión Europea según el nivel de formación alcanzado. Año 2018	68
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	69
Figura A3.30	Tasa de paro de la población de 20 a 64 años de edad en España según la edad y el nivel de formación alcanzado. Año 2019	69
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	70
Figura A3.32	Evolución de las tasas de paro del grupo de población de 20 a 64 años en España y en la Unión Europea según el nivel de formación alcanzado. Años 2008 a 2018	71
Figura A3.33	Situación de los países de la UE-28 en relación con el Índice Europeo de Innovación. Año 2018 (EIS 2019)	72
Figura A3.34	Situación de los países europeos en relación con el gasto en Investigación y Desarrollo (I+D), expresado como porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB). Año 2018	73
<u>Figura B1.1</u>	<u>Informes realizados por las Altas Inspecciones de las Comunidades Autónomas. Curso 2018-2019</u>	<u>81</u>
Figura B2.1	Distribución de las resoluciones favorables de expedientes de homologación de títulos o convalidaciones de estudios por área geográfica. Año 2019	105
Figura B2.2	Evolución del número de solicitudes presentadas y de expedientes resueltos de homologación de títulos o convalidaciones de estudios. Años 2010-2019	105
Figura B2.3	Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según los modelos lingüísticos en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2018-2019	107
Figura B2.4	Distribución porcentual del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2018-2019	107
Figura B2.5	Distribución porcentual del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2018-2019	108
Figura B2.6	Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional, según los modelos lingüísticos, en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial o según territorio. Curso 2018-2019	108
<u>Figura B3.1</u>	<u>Distribución del conjunto de consejeros de los Consejos Escolares Autonómicos por sector al que representan. Curso 2018-2019</u>	<u>111</u>

Figura B3.2	Distribución de los consejeros del Consejo Escolar del Estado por sector al que representan	112
Figura B3.3	Estructura funcional del Consejo Escolar del Estado	114
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	120
Figura B4.1	Alumnado identificado como de altas capacidades en España por sexo, titularidad de centro y tipo de financiación de las enseñanzas. Curso 2018-2019	123
Figura B4.2	Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Primaria por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Curso 2018-2019	124
Figura B4.3	Alumnado identificado como de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Curso 2018-2019	124
Figura B4.4	Evolución del alumnado identificado como de altas capacidades, por titularidad de centro en el sistema educativo español. Cursos 2014-2015 a 2018-2019	125
Figura B4.5	Evolución del número de estudiantes de centros rurales agrupados por Comunidades Autónomas. Cursos 2017-2018 a 2018-2019	127
Figura B4.6	Alumnado de segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad de centro. Curso 2018-2019	128
Figura B4.7	Porcentaje de alumnado de segundo y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria que cursa Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad de centro. Curso 2018-2019	129
Figura B4.8	Alumnado matriculado en Formación Profesional Básica por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad del centro, y por edad y sexo. Curso 2018-2019	129
Figura B4.9	Porcentaje de estudiantes que cursan Formación Profesional Básica sobre el total de alumnado matriculado en 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria junto con el matriculado en estos estudios, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad del centro. Curso 2018-2019	130
Figura B4.10	Evolución del alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional Básica en el sistema educativo español. Cursos 2007-2008 a 2018-2019	131
Figura B4.11	Alumnado matriculado en otros programas formativos de formación profesional para alumnado con necesidades educativas específicas, por Comunidades y Ciudades Autónomas y titularidad del centro, y por edad y sexo. Curso 2018-2019	132
Figura B4.12	Evolución del porcentaje del alumnado extranjero con respecto al alumnado matriculado residente en España en Enseñanzas de Régimen General, por titularidad del centro. Cursos 2004-2005 a 2018-2019	133
Figura B4.13	Distribución porcentual en España del alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y tipo de escolarización. Curso 2018-2019	140
Figura B4.14	Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que está integrado en centros ordinarios según su discapacidad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	141
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	158
Figura B4.16	Número de becarios en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidades y Ciudades autónomas. Curso 2017-2018	163
Figura B4.17	Porcentaje de alumnado becado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por Comunidad o Ciudad Autónoma de destino. Curso 2017-2018	163
Figura B4.18	Importe medio de las ayudas concedidas por alumno escolarizado, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Administración educativa financiadora y Comunidad o Ciudad Autónoma de destino. Curso 2017-2018	164

Figura B4.19	Ayudas para libros y material escolar (becas y otros sistemas) en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por Administración educativa financiadora y Comunidad Autónoma de destino. Curso 2017-2018	166
Figura B4.20	Número de becarios en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	167
Figura B4.21	Porcentaje de alumnado becado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	167
Figura B4.22	Importe medio de las ayudas concedidas por alumno escolarizado en enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración financiadora y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	168
Figura B4.23	Importe total del gasto en becas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por enseñanza y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	169
Figura B4.24	Evolución del importe del gasto en becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial por Administración financiadora, en España. Cursos 2011-2012 a 2017-2018	170
Figura B4.25	Evolución del importe del gasto en becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas postobligatorias no universitarias por Administración financiadora, en España. Cursos 2011-2012 a 2017-2018	171
Figura B4.26	Evolución del número de beneficiarios de las becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas no universitarias, por etapa de enseñanza y Administración financiadora, en España. Cursos 2011-2012 a 2017-2018	172
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	172
Figura B4.28	Número de nuevos docentes y nuevos proyectos de colaboración eTwinning, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	187
Figura B4.29	Evolución del número de nuevos proyectos de colaboración eTwinning en España. Cursos 2011-2012 a 2018-2019	187
Figura B4.30	Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la Evaluación de 3.er curso de Educación Primaria en el CIERD. Curso 2018-2019	195
Figura B4.31	Distribución del número de estudiantes del programa That's English! por Comunidades y Ciudades Autónomas. Cursos 2017-2018 y 2018-2019	196
Figura B4.32	Cursos tutorizados en línea. Evolución del número de profesores inscritos. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	202
Figura B5.1	Estructura del programa Erasmus+	210
Figura B5.2	Distribución de los proyectos incluidos en la Acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2017 y 2018	212
Figura B5.3	Presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2017 y 2018	213
Figura B5.4	Movilidades de personas referidas a proyectos incluidos en la acción clave 1 (KA1), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2017 y 2018	213
Figura B5.5	Distribución de proyectos incluidos en la acción clave 2 (KA2), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2017 y 2018	214
Figura B5.6	Distribución del presupuesto adjudicado a proyectos incluidos en la acción clave 2 (KA 2), por Comunidades y Ciudades Autónomas y nivel educativo. Años 2017 y 2018	215

Figura C1.1	Gasto público total en educación, según la Administración pública que ejecuta el gasto, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2017	228
Figura C1.2	Distribución del gasto público total en educación no universitaria, realizado por el conjunto de las Administraciones públicas, por actividad educativa. Año 2018	230
Figura C1.3	Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según el tipo de actividad y Comunidad Autónoma. Año 2018	231
Figura C1.4	Gasto público en educación no universitaria, realizado por las Administraciones educativas, según la naturaleza económica del gasto y Comunidad Autónoma. Año 2018	231
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	232
Figura C1.6	Gasto realizado por las Corporaciones Locales en educación no universitaria por Comunidad y Ciudad Autónoma. Año 2018	233
Figura C1.7	Evolución del gasto público total en educación por naturaleza económica. Años 2004-2018	234
Figura C1.8	Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de Administración. Años 2004-2018	235
Figura C1.9	Evolución del gasto público en instituciones de educación no universitaria por tipo de actividad. Años 2004-2018	236
Figura C1.10	Gasto público por alumno de enseñanza no universitaria en instituciones financiadas con fondos públicos (centros públicos y centros privados concertados) por Comunidades Autónomas. Año 2017	236
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	237
Figura C1.12	Distribución porcentual del alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General por tamaño de municipio y Comunidad Autónoma. Curso 2017-2018	238
Figura C1.13	Evolución de la partida «Otros gastos» en la enseñanza concertada obligatoria desde 1997 hasta 2019 y comparación con el IPC	243
Figura C1.14	Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total por una selección de países de la Unión Europea. Año 2016	244
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	244
Figura C1.16	Evolución del gasto público en educación en una selección de países de la Unión Europea. Años 2013 a 2016	245
Figura C1.17	Gasto público por alumno según el nivel educativo en una selección de países de la Unión Europea. Año 2016	246
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	247
Figura C1.19	Evolución del gasto anual por alumno en instituciones públicas en relación con el PIB per cápita, para el conjunto de los niveles educativos, en una selección de países de la Unión Europea. Años 2007 a 2016	247
Figura C1.20	Estructura de ingresos y gastos corrientes en centros privados de enseñanza no universitaria en España. Cursos 2009-2010 y 2014-2015	249
Figura C1.21	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades Autónomas. Año 2019	250
Figura C1.22	Evolución del gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2014 al 2019	251
Figura C2.1	Número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Curso 2018-2019	254

Figura C2.2	Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y titularidad de centro en España. Curso 2018-2019	254
Figura C2.3	Distribución de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa y tramos de edad en España. Curso 2018-2019	255
Figura C2.4	Evolución del número de estudiantes universitarios egresados por especialidad de formación educativa en España. Cursos 2015-2016 a 2018-2019	256
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	257
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	257
Figura C2.7	Enseñanzas de Régimen Especial en España. Porcentaje de mujeres en el profesorado según el tipo de enseñanza que imparten y según la titularidad del centro. Curso 2018-2019	258
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	259
Figura C2.9	Presencia relativa de mujeres en el profesorado en los países de la Unión Europea, según el nivel de enseñanza que imparten. Año 2018	259
Figura C2.10	Distribución porcentual del profesorado de Enseñanzas de Régimen General en España según la edad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2018-2019	260
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	261
Figura C2.12	Distribución porcentual de maestros según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	262
Figura C2.13	Distribución porcentual del profesorado de Educación Secundaria según la edad, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	262
Figura C2.14	Distribución porcentual del profesorado de educación primaria (CINE 1) por tramos de edad en los países de la Unión Europea. Año 2018	263
Figura C2.15	Distribución porcentual del profesorado de educación secundaria (CINE 2-3) por tramos de edad, en los países de la Unión Europea. Año 2018	264
Figura C2.16	Distribución del profesorado por enseñanza que imparten y titularidad del centro. Ámbito nacional. Curso 2018-2019	264
Figura C2.17	Profesorado de Régimen General en España, por tipo de enseñanza que imparte y titularidad del centro. Curso 2018-2019	265
Figura C2.18	Profesorado de Régimen General según las enseñanzas que imparte, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	266
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	266
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	267
Figura C2.21	Profesorado de Régimen General que imparte enseñanza en dos o más niveles educativos, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	268
Figura C2.22	Profesorado que imparte Educación Especial, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	269
Figura C2.23	Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	269

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)	270
Figura C2.25	Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial en España según el tipo de enseñanza y la titularidad del centro. Curso 2018-2019	270
Figura C2.26	Profesorado de Enseñanzas de Régimen Especial según el tipo del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	271
Figura C2.27	Profesorado de Enseñanzas Artísticas regladas según el tipo y la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	272
Figura C2.28	Profesorado de Enseñanzas Deportivas según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	273
Figura C2.29	Evolución del número de docentes que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España según la titularidad del centro. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	273
Figura C2.30	Profesorado que imparte Educación para Personas Adultas, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	274
Figura C2.31	Evolución del número de docentes que imparten Educación para Personas Adultas en España según la titularidad del centro. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	275
Figura C2.32	Presencia relativa de directoras, secretarías y jefas de estudio en centros escolares de España según el tipo de enseñanza. Curso 2017-2018	277
Figura C2.33	Presencia relativa de profesoras, directoras, secretarías y jefas de estudio en los centros educativos de régimen general no universitario, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	277
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	278
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	282
Figura C2.36	Personal de administración en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	283
Figura C2.37	Personal subalterno y de servicios en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	283
Figura C2.38	Evolución del personal no docente en los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	284
Figura C2.39	Evolución de la presencia relativa de mujeres entre el personal no docente de los centros que imparten Enseñanzas de Régimen General por función/categoría. Ámbito nacional. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	284
Figura C3.1	Distribución de los centros por enseñanza que imparten y titularidad. Nivel nacional. Curso 2018-2019	285
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	288
Figura C3.3	Número de centros que imparten cada una de las Enseñanzas de Régimen General, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2018-2019	289
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	291
Figura C3.5	Centros en los que se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	291

Figura C3.6	Unidades de primer ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	292
Figura C3.7	Unidades de segundo ciclo de Educación Infantil según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	293
Figura C3.8	Evolución del número de unidades de Educación Infantil por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	293
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	294
Figura C3.10	Unidades de Educación Primaria, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	295
Figura C3.11	Evolución del número de centros que imparten Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	295
Figura C3.12	Unidades de Educación Especial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	297
Figura C3.13	Evolución del número de unidades de Educación Especial por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	297
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	298
Figura C3.15	Evolución del número de centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	299
Figura C3.16	Unidades de Educación Secundaria Obligatoria según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	300
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	301
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	301
Figura C3.19	Unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	302
Figura C3.20	Centros que imparten «otros programas formativos de Formación Profesional» según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	303
Figura C3.21	Unidades de «otros programas formativos de Formación Profesional» según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	304
Figura C3.22	Centros que imparten Bachillerato según la modalidad, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2018-2019	305
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	306
Figura C3.24	Evolución del número de centros que imparten Bachillerato presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	306
Figura C3.25	Centros que imparten Bachillerato a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	307
Figura C3.26	Evolución del número de centros que imparten Bachillerato a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	307

Figura C3.27	Unidades de Bachillerato en régimen ordinario según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	308
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	309
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	310
Figura C3.30	Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en modo presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	311
Figura C3.31	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	311
Figura C3.32	Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio a distancia por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	312
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	313
Figura C3.34	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en modo presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	314
Figura C3.35	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en modo presencial según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	315
Figura C3.36	Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior en modo presencial, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	316
Figura C3.37	Centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior a distancia según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	316
Figura C3.38	Evolución del número de centros que imparten Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior a distancia, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	317
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	318
Figura C3.40	Número de centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial en España, por enseñanza y titularidad del centro. Curso 2018-2019	319
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	320
Figura C3.42	Número de centros que imparten Ciclos Formativos de Enseñanzas Artísticas de régimen especial según el nivel educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	320
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	321

Figura C3.44	Enseñanzas regladas de Música. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	322
Figura C3.45	Enseñanzas regladas de Danza. Número de centros que imparten cada enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	322
Figura C3.46	Número de centros que imparten enseñanzas no regladas de Música y Danza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	323
Figura C3.47	Número de centros que imparten enseñanzas de Arte Dramático, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	323
Figura C3.48	Enseñanzas Deportivas. Número de centros que imparten cada enseñanza por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	324
Figura C3.49	Número de Escuelas Oficiales de Idiomas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	325
Figura C3.50	Educación para Personas Adultas. Centros y actuaciones según titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	326
Figura C3.51	Unidades de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior en régimen de adultos, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	327
Figura C3.52	Centros extranjeros en España por Comunidades Autónomas. Número de centros y de estudiantes. Curso 2018-2019	328
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	329
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	330
Figura C4.3	Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador, acceso a internet, conexión de banda ancha o con teléfono móvil según el tipo de hogar. Año 2019	330
Figura C4.4	Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador según los ingresos mensuales netos del hogar. Año 2019	331
Figura C4.5	Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha según los ingresos mensuales netos del hogar. Año 2019	332
Figura C4.6	Porcentaje de viviendas con algún tipo de ordenador por tamaño de municipio. Año 2019	332
Figura C4.7	Porcentaje de viviendas con conexión de banda ancha por tamaño de municipio. Año 2019	333
Figura C4.8	Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019	334
Figura C4.9	Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de internet según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019	334
Figura C4.10	Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador e internet según el lugar de uso de internet, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019	335
Figura C4.11	Porcentaje de menores de 10 a 15 años que dispone de teléfono móvil por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019	336
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	338
Figura C4.13	Número medio de estudiantes por ordenador destinado preferentemente a la docencia directa según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	339
Figura C4.14	Número medio de estudiantes por ordenador con acceso a internet destinado preferentemente a la docencia directa, según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	340

Figura C4.15	Número medio de ordenadores por unidad/grupo según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	340
Figura C4.16	Número medio de docentes por ordenador destinado a tareas propias del profesorado según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	341
Figura C4.17	Principales indicadores de las TIC por tamaño del municipio. Curso 2018-2019	342
Figura C4.18	Evolución de los principales indicadores de las TIC. Cursos 2012-2013 a 2018-2019	342
Figura C4.19	Porcentaje de aulas habituales de clase con conexión a internet según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	343
Figura C4.20	Porcentaje de centros con acceso wifi según la zona de acceso por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	344
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	345
Figura C4.22	Porcentaje de centros con conexión a internet según el tipo de conexión por tamaño de municipio. Curso 2018-2019	345
Figura C4.23	Distribución porcentual de los centros con conexión a internet según la velocidad de conexión por tamaño de municipio. Curso 2018-2019	346
Figura C4.24	Distribución porcentual de los equipos según su tipo por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	347
Figura C4.25	Distribución porcentual de los equipos según su ubicación por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	348
Figura C4.26	Porcentaje de aulas con Sistemas Digitales Interactivos (SDI) según la titularidad de centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	349
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	350
Figura C4.28	Porcentaje de centros que participan en proyectos, experiencias, etc. relacionados con el uso de tecnologías educativas por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	351
Figura D1.1	Distribución del alumnado por enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2018-2019	355
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	356
Figura D1.3	Enseñanzas de Régimen General. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2018-2019	357
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	358
Figura D1.5	Distribución porcentual del alumnado de Enseñanzas de Régimen General según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	359
Figura D1.6	Número medio de alumnos por unidad o grupo educativo en centros de Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Curso 2018-2019	360
Figura D1.7	Número medio de alumnos por unidad en Educación Primaria (CINE 1) y en Educación Secundaria Obligatoria o Inferior (CINE 2) en las Comunidades, Ciudades Autónomas y algunos países europeos. Curso 2018-2019	361
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	362

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	362
Figura D1.10	Evolución del número de alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	363
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)	364
Figura D1.12	Evolución del alumnado matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	365
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	365
Figura D1.14	Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial según la titularidad del centro por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	367
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	369
Figura D1.16	Distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza en España. Curso 2018-2019	370
Figura D1.17	Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al alumnado matriculado en España en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad y financiación del centro, por tipo de enseñanza. Curso 2018-2019	373
Figura D1.18	Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	373
Figura D1.19	Evolución en España del número de alumnos extranjeros en Enseñanzas de Régimen General, según la titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	375
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	376
Figura D1.21	Tasas netas de escolarización por edad y nivel de estudios en España. Curso 2018-2019	377
Figura D1.22	Características del intervalo de edad correspondiente a la población escolarizada que está por encima del noventa por ciento en los sistemas educativos de países de la Unión Europea	378
Figura D1.23	Tasas netas de escolarización a las edades de 3, 16 y 17 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	379
Figura D1.24	Tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	380
Figura D1.25	Tasas de idoneidad para la edad de 15 años, por sexo en Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	380
Figura D1.26	Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez, para diferentes edades. Cursos 1993-1994 a 2018-2019	382
Figura D1.27	Porcentaje de alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez. PISA 2012, PISA 2015 y PISA 2018	383
Figura D1.28	Evolución del porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en <i>Quatrième</i> (Francia) y en 2.º de ESO (España). Cursos 2006-2007 al 2017-2018	384
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	384

Figura D1.30	Porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez. PISA 2018	385
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	386
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	387
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	388
Figura D1.34	Porcentaje de alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil que cursa lengua extranjera según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	390
Figura D1.35	Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Primaria según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	390
Figura D1.36	Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	391
Figura D1.37	Porcentaje de alumnado que cursa una segunda lengua extranjera en Bachillerato, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	392
Figura D1.38	Porcentaje de alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera en Educación Primaria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	393
Figura D1.39	Porcentaje de alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	393
Figura D1.40	Porcentaje de alumnado en programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera en Bachillerato, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	394
Figura D1.41	Alumnado de todas las modalidades matriculado en enseñanzas presenciales de idiomas por sexo y Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	396
Figura D1.42	Porcentaje de alumnado de Educación Primaria (CINE 1) y educación secundaria inferior (CINE 2) matriculado en dos o más lenguas extranjeras por países de la Unión Europea. Año 2018	397
Figura D1.43	Porcentaje de alumnado de educación secundaria superior matriculado en dos o más lenguas extranjeras en los países de la Unión Europea según orientación general (CINE 3A) u orientación profesional (CINE 3B). Año 2018	397
Figura D1.44	Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Primaria, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	398
Figura D1.45	Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Educación Secundaria Obligatoria, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	399
Figura D1.46	Porcentaje de estudiantes que cursan enseñanzas de religión en Bachillerato, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	399
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	400
Figura D2.1	Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	401
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	402

Figura D2.3	Mes de realización de las evaluaciones extraordinarias de cuarto curso de ESO. Curso 2017-2018	403
Figura D2.4	Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO con respecto al número de estudiantes evaluados, que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	404
Figura D2.5	Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo y el tipo de enseñanza, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	405
Figura D2.6	Distribución del porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Enseñanzas Académicas. Curso 2017-2018	406
Figura D2.7	Distribución del porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a los evaluados, según el tipo de promoción, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Enseñanzas Aplicadas. Curso 2017-2018	406
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	407
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	408
Figura D2.10	Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según los estudios que finaliza. Cursos 2009-2010 a 2017-2018	409
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	410
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	411
Figura D2.13	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	413
Figura D2.14	Porcentaje de alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica respecto a los matriculados en segundo curso, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	413
Figura D2.15	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo,... por familias profesionales. Curso 2017-2018	414
Figura D2.16	Distribución porcentual de la población de 16 años según los estudios que cursa. Curso 2017-2018 ..	415
Figura D2.17	Tasas netas de escolarización a los 16 años en educación obligatoria y postobligatoria por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	415
Figura D2.18	Porcentaje de estudiantes (CINE 1-8) con edades comprendidas entre 15 y 24 años respecto de la población de edad correspondiente, por grupos de edad, en países de la Unión Europea. Año 2018	416
Figura D2.19	Distribución porcentual de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) por tipo de estudios cursados general/profesional (CINE 34/CINE 35) en los países de la Unión Europea. Año 2018	417
Figura D2.20	Mes de realización de las evaluaciones extraordinarias de segundo curso de Bachillerato. Curso 2017-2018	418
Figura D2.21	Porcentaje de alumnado que obtiene el título de Bachillerato en régimen ordinario, con respecto a los estudiantes evaluados, según la titularidad del centro, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	419

Figura D2.22	Porcentaje de alumnado que obtiene el título de Bachillerato en régimen ordinario con respecto al número de estudiantes evaluados, según la modalidad cursada, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	420
Figura D2.23	Tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	420
Figura D2.24	Evolución del número de estudiantes que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2009-2010 a 2017-2018	421
Figura D2.25	Evolución de la tasa bruta de población que obtiene el título de Bachillerato en España. Cursos 2009-2010 a 2017-2018	421
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	423
Figura D2.27	Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Medio en España, por familias profesionales y sexo. Curso 2017-2018	423
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	424
Figura D2.29	Evolución de la tasa bruta de población que finaliza las enseñanzas profesionales conducentes al título de Técnico en España, según el sexo. Cursos 2009-2010 a 2017-2018	425
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	427
Figura D2.31	Enseñanzas de Régimen General. Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Superior en España, por familias profesionales y sexo. Curso 2017-2018	427
Figura D2.32	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	428
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	429
Figura D2.34	Alumnado que finaliza las Enseñanzas Elementales y Profesionales por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2017-2018	430
Figura D2.35	Distribución porcentual del alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, según la enseñanza. Curso 2017-2018	431
Figura D2.36	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2019. Distribución porcentual de estudiantes aprobados según la naturaleza del centro de procedencia, en España	436
Figura D2.37	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2019. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según el sexo, por Comunidades Autónomas	437
Figura D2.38	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2019. Estudiantes aprobados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas	437
Figura D2.39	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2019. Porcentaje de estudiantes aprobados respecto a los presentados, según la naturaleza del centro de procedencia, por Comunidades Autónomas	438
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	438
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	439
Figura D3.1	PISA 2018. Puntuaciones medias en lectura de una selección de países con intervalo de confianza al 95 % para la media poblacional	450
Figura D3.2	Evolución de las puntuaciones medias en lectura de una selección de países. PISA 2000 a PISA 2018	451
Figura D3.3	Relación de las puntuaciones medias en lectura de una selección de países. PISA 2015 y PISA 2018	453

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	454
Figura D3.5	Relación de las puntuaciones medias en lectura y ciencias de una selección de países. PISA 2018	456
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	456
Figura D3.7	Evolución de las puntuaciones medias en matemáticas de una selección de países. PISA 2003 a PISA 2018	457
Figura D3.8	Relación de las puntuaciones medias en ciencias y matemáticas de las Comunidades y Ciudades Autónomas. PISA 2018	457
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	458
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	459
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	460
Figura D3.12	PISA 2012. Procesos de la competencia matemática	462
Figura D3.13	PISA 2012. Resultados por dimensiones en competencia matemática	463
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 y Ciudades Autónomas	464
Figura D3.15	PISA 2015. Variación del rendimiento en ciencias 'entre' e 'inter' centro en una selección de países ..	465
Figura D3.16	PISA 2015. Variación del rendimiento en ciencias 'entre' e 'inter' centro en las Comunidades Autónomas	465
Figura D3.17	Porcentaje de estudiantes repetidores en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas. PISA 2012, 2015 Y PISA 2018	466
Figura D3.18	PISA 2018. Diferencia en las puntuaciones medias de matemáticas según el género en una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas (significatividad 5 %)	467
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 %)	468
Figura D3.20	PISA 2018. Rendimiento en matemáticas según la titularidad del centro, sin descontar el ISEC, descontando el ISEC del alumno y descontando el ISEC del alumno y del centro educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas	469
Figura D4.1	Posición relativa de España y de la media de la Unión Europea con respecto a los países con resultados más altos (vértices del polígono exterior) y con resultados más bajos (centro) en cada uno de los indicadores ET 2020	471
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	474
Figura D4.3	Evolución de las tasas de escolarización entre los 4 años y el comienzo de la educación obligatoria en España y en la Unión Europea. Años 2003 a 2018	475
Figura D4.4	PISA. Evolución del porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en España por sexo. De PISA 2000 a PISA 2018	476
Figura D4.5	Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Año 2019	477
Figura D4.6	Abandono temprano de la educación y la formación en España por nivel de estudios de la madre. Año 2019	479

Figura D4.7	Abandono temprano de la educación y la formación por sexo y nacionalidad según titulación y situación laboral en España. Año 2019	480
Figura D4.8	Abandono temprano de la educación y la formación por edad, año a año, según titulación y situación laboral en España. Año 2019	480
Figura D4.9	Abandono temprano de la educación y la formación, según el sexo, por países de la Unión Europea. Año 2019	481
Figura D4.10	Abandono temprano de la educación y la formación, según la situación laboral, por países de la Unión Europea. Año 2019	482
Figura D4.11	Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España, según titulación y situación laboral. Años 2003 a 2019	482
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	483
Figura D4.13	Evolución del abandono temprano de la educación y la formación en España y en la Unión Europea, según el sexo. Años 2002 a 2019	484
Figura D4.14	Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), por Comunidades y Ciudades Autónomas y sexo. Año 2019	485
Figura D4.15	Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2019	486
Figura D4.16	Distribución porcentual de los graduados en educación superior (CINE 5-8) por campo específico de estudio en España y en la Unión Europea. Año 2018	486
Figura D4.17	Distribución porcentual de graduados de educación superior (CINE 5-8), por campo específico de estudio y por sexo en España y en la Unión Europea. Año 2018	487
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	488
Figura D4.19	Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en los países de la Unión Europea por sexo. Año 2019	489
Figura D4.20	Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en los países de la Unión Europea por nivel educativo. Año 2019	489
Figura D4.21	Participación de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años en actividades de educación y formación en los países de la Unión Europea por situación laboral. Año 2019	490
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	491
Figura D4.23	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 nivel de formación alcanzado. Año 2019	492
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	493
Figura D4.25	Porcentaje de estudiantes de educación secundaria superior (CINE 3) matriculados en programas con orientación profesional en España, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Años 2018 y 2017	493
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	494
Figura D4.27	Evolución de la tasa de empleo de los graduados (CINE 3-8) de 20 a 34 años que han finalizado su educación y formación en los tres años anteriores al año de referencia, según el nivel de formación alcanzado, en España y en la Unión Europea. Años 2003 a 2019	495

Figura E3.1	Tasas netas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	518
Figura E3.2	Tasas de escolarización desde los 0 a los 2 años de edad, en Ceuta, Melilla y España. Curso 2018-2019	518
Figura E3.3	Número medio de alumnos por unidad en los centros que imparten Educación Infantil, según el ciclo, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	519
Figura E3.4	Distribución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2018-2019	522
Figura E3.5	Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la evaluación de 3.º curso de Educación Primaria en Ceuta. Curso 2018-2019	535
Figura E3.6	Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la evaluación de 3.º curso de Educación Primaria en Melilla. Curso 2018-2019	535
Figura E3.7	Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la evaluación final de Educación Primaria en Ceuta. Curso 2018-2019	536
Figura E3.8	Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la evaluación final de Educación Primaria en Melilla. Curso 2018-2019	537
Figura E3.9	Evolución de la puntuación media en la evaluación final de Educación Primaria en Ceuta y Melilla en el curso 2018-2019 respecto al curso 2016-2017 (curso 2016-2017=500 puntos)	538
Figura E3.10	Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria en Ceuta. Curso 2018-2019	539
Figura E3.11	Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria en Melilla. Curso 2018-2019	539
Figura E3.12	Evolución de la puntuación media en la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria en Ceuta y Melilla en el curso 2018-2019 respecto al curso 2016-2017 (curso 2016-2017=500 puntos)	540
Figura E4.1	Centros docentes en el exterior de titularidad del Estado español. Número de centros, profesores y alumnos. Curso 2018-2019	542
Figura E4.2	Distribución porcentual del alumnado por niveles de rendimiento en la Evaluación de 3.º curso de Educación Primaria en los centros docentes en el exterior de titularidad del Estado español. Curso 2018-2019	543
Figura E4.3	Secciones españolas en centros docentes de otros Estados. Número de secciones, profesores y alumnos. Curso 2018-2019	545
Figura E4.4	Número de Escuelas Europeas, de profesores y de alumnos. Curso 2018-2019	546
Figura E4.5	Auxiliares de conversación extranjeros en España, por idiomas y por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	553
Figura E4.6	Evolución del número de estudiantes en programas de Educación en el exterior. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	556
Figura E4.7	Evolución del número de profesores y de asesores técnicos docentes en programas de Educación en el exterior. Cursos 2009-2010 a 2018-2019	556

Tablas

Tabla B1.1	informes realizados por la Alta Inspección en el Ministerio de Educación y Formación Profesional según la vía u organismo solicitante. Año 2019	81
Tabla B1.2	Número de solicitudes de homologación tramitadas por las altas inspecciones en las Comunidades Autónomas. Curso 2018-2019	82

Tabla B1.3	Distribución del crédito aportado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional para la financiación del programa de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación por Comunidades Autónomas. Año 2019	85
Tabla B1.4	Distribución de las ayudas del programa para la financiación de libros de texto y materiales didácticos por Comunidades Autónomas. Año 2019	87
Tabla B3.1	Composición del Consejo Escolar del Estado	113
Tabla B3.2	Dictámenes emitidos por el Consejo Escolar del Estado. Curso 2018-2019	115
Tabla B3.3	Ayudas a confederaciones y federaciones de estudiantes de ámbito estatal. Año 2018	119
Tabla B3.4	Ayudas a confederaciones y federaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos. Año 2018	120
Tabla B4.1	Datos de los centros rurales agrupados por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019 ...	126
Tabla B4.2	Alumnado con necesidades educativas especiales según el tipo de escolarización, por nivel de enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Curso 2018-2019	139
Tabla B4.3	Alumnado con necesidades educativas especiales de todos los centros de España por nivel de enseñanza y discapacidad. Curso 2018-2019	140
Tabla B4.4	Observatorios de la Convivencia Escolar de las Comunidades Autónomas u órganos similares	148
Tabla B4.5	Clases y cuantías de las becas y ayudas al estudio de carácter general para estudios postobligatorios y superiores no universitarios. Curso 2018-2019	157
Tabla B4.6	Número de becarios e importe de las becas y ayudas de carácter general concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por parte del Ministerio de Educación según el nivel de enseñanza. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	158
Tabla B4.7	Componentes y cuantías máximas de las ayudas y subsidios para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2018-2019	159
Tabla B4.8	Número de becarios e importe de las ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias por parte del Ministerio de Educación para el aprendizaje de idiomas. Año 2018 y Año 2019	160
Tabla B4.9	Importe total del gasto en becas y ayudas concedidas en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria por tipo de ayuda, Administración educativa financiadora y Comunidad Autónoma de Destino. Curso 2017-2018	165
Tabla B4.10	Datos de las becas y ayudas concedidas por las Administraciones educativas en las enseñanzas no universitarias, por etapa de enseñanza y Administración financiadora, en España. Curso 2017-2018	170
Tabla B4.11	Importe total del gasto en becas y ayudas concedidas financiadas por las Administraciones educativas, por etapa de enseñanza y tipo de ayuda, en España. Curso 2017-2018	173
Tabla B4.12	Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior y Formación Profesional Básica. Cursos 2011-2012 a 2017-2018	173
Tabla B4.13	Número de centros escolares y de estudiantes, beneficiarios del programa Escuelas Conectadas, por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	182
Tabla B4.14	Número de visitas, Recursos Educativos Abiertos, usuarios registrados y comunidades creadas de Procomún. Curso 2018-2019 y desde el inicio del servicio (año 2015)	183
Tabla B4.15	Número de visitas y de usuarios de los sitios web integrados en el portal INTEF.es. Curso 2018-2019	185
Tabla B4.16	Número de seguidores de las redes sociales del portal INTEF.es. Curso 2018-2019	185
Tabla B4.17	Número de centros que utilizaron Aplicación AbiesWeb. Curso 2018-2019	190
Tabla B4.18	Número de centros, de profesores y de estudiantes, dependientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional, gestionados con la aplicación Alborán. Curso 2018-2019	192

Tabla B4.19	Distribución del número de estudiantes matriculados en las enseñanzas regladas a distancia a través del CIDEAD, por etapas y niveles educativos. Curso 2018-2019	194
Tabla B4.20	Número de cursos de la iniciativa Aula Mentor según el área formativa. Curso 2018-2019	197
Tabla B4.21	Número de aulas y número de matrículas de la iniciativa Aula Mentor. Curso 2018-2019	198
Tabla B4.22	Cursos tutorizados en línea impartidos. Curso 2018-2019	201
Tabla B4.23	Número de profesores inscritos en cursos masivos abiertos en red (MOOC). Curso 2018-2019	203
Tabla B4.24	Número de profesores inscritos en nano experiencias de aprendizaje abierto en colaboración (NOOC). Curso 2018-2019	204
Tabla B4.25	Distribución, por países, de las estancias profesionales para docentes. Curso 2018-2019	207
Tabla B4.26	Número de solicitudes recibidas para acoger profesorado extranjero en centros educativos españoles. Curso 2018-2019	208
Tabla B4.27	Planes de formación de las Consejerías de Educación en el exterior. Actividades realizadas y gasto. Año 2018	209
Tabla B5.1	Número de estudiantes que se espera conseguir en distintos apartados con la ejecución del programa Erasmus+ (2014-2020)	211
Tabla C1.1	Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por capítulo y programa. Ejercicio 2018	223
Tabla C1.2	Presupuestos Generales del Estado. Resumen del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por capítulo y programa. Ejercicio 2019	224
Tabla C1.3	Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional, por capítulo. Ejercicios 2018 y 2019	224
Tabla C1.4	Presupuestos Generales del Estado. Variación del presupuesto de gasto en educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional por programa. Ejercicios 2018 y 2019	226
Tabla C1.5	Presupuesto de gasto en educación de las Administraciones públicas de las Comunidades Autónomas. Ejercicios 2018 y 2019	227
Tabla C1.6	Gasto público total en educación, realizado por el total de las Administraciones públicas, por tipo de actividad educativa. Años 2017 y 2018	229
Tabla C1.7	Gasto realizado por las Corporaciones Locales en educación no universitaria por tipo de actividad educativa. Años 2017 y 2018	233
Tabla C1.8	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Año 2019	240
Tabla C1.9	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Ciclos formativos de Formación Profesional. Año 2019	241
Tabla C1.10	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados. Educación Especial. Año 2019	242
Tabla C1.11	Gasto medio de consumo anual por hogar y su distribución por grupos de gasto en España. Año 2019	250
Tabla C1.12	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según el nivel de formación del sustentador principal en España. Año 2019	252
Tabla C1.13	Gasto medio por hogar en el grupo «10. Enseñanza» según la edad y el sexo del sustentador principal en España. Año 2019	252
Tabla C2.1	Personal no docente en las Enseñanzas de Régimen General por función/categoría, sexo y titularidad de los centros. Ámbito nacional. Curso 2018-2019	281

Tabla C3.1	Enseñanzas de Régimen General. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2018-2019 y variación con respecto al curso 2008-2009	286
Tabla C3.2	Enseñanzas de Régimen Especial y Educación para Personas Adultas. Clasificación de los centros según el tipo de enseñanza que imparten. Ámbito nacional. Curso 2018-2019 y variación con respecto al curso 2008-2009	287
Tabla C3.3	Enseñanzas de Régimen General. Unidades por enseñanza según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Ámbito nacional. Curso 2018-2019 y variación con respecto al curso 2008-2009	289
Tabla C3.4	Índice de variación del número de unidades de Educación Primaria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019 (curso 2009-2010=100)	296
Tabla C3.5	Índice de variación del número de unidades de Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019 (curso 2009-2010=100)	300
Tabla C3.6	Índice de variación del número de unidades de 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, por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2010-2011 a 2018-2019 (curso 2010-2011=100)	303
Tabla C3.7	Índice de variación del número de unidades de Bachillerato en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019 (curso 2009-2010=100)	308
Tabla C3.8	Índice de variación del número de unidades de Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019 (curso 2009-2010=100)	313
Tabla C3.9	Índice de variación del número de unidades de Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional en régimen ordinario por titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en España. Cursos 2009-2010 a 2018-2019 (curso 2009-2010=100)	318
Tabla C4.1	Porcentaje de menores de 10 a 15 años usuarios de ordenador e internet y que disponen de teléfono móvil, según la edad. Año 2019	336
Tabla C4.2	Principales indicadores de las TIC en los centros educativos no universitarios, por titularidad del centro. Curso 2018-2019 y variación con respecto al curso 2016-2017	337
Tabla C4.3	Principales indicadores de las TIC en los centros públicos por tipo de centro. Curso 2018-2019	338
Tabla C4.4	Porcentaje de aulas habituales de clase con conexión a internet por tipo y titularidad de centro. Curso 2018-2019	343
Tabla C4.5	Distribución porcentual de los ordenadores por tipo de ordenador y ubicación, según el tipo y la titularidad de centro. Curso 2018-2019	347
Tabla C4.6	Porcentaje de centros con servicios digitales por tipo y titularidad de centro. Curso 2018-2019	349
Tabla C4.7	Porcentaje de centros en los que se permite al alumnado el uso del móvil con fines educativos por Comunidades y Ciudades Autónomas. Curso 2018-2019	351
Tabla D1.1	Alumnado matriculado en España en Enseñanzas de Régimen General, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación con respecto al curso anterior. Curso 2018-2019	357
Tabla D1.2	Enseñanzas de Régimen Especial. Alumnado matriculado por enseñanza, según titularidad del centro y variación absoluta con respecto al curso anterior, en España. Curso 2018-2019	366
Tabla D1.3	Educación para adultos de carácter formal. Alumnado matriculado en España por tipo de enseñanza, según titularidad del centro. Curso 2018-2019	368

Tabla D1.4	Alumnado matriculado Enseñanzas para Adultos de carácter no formal en España. Curso 2018-2019	369
Tabla D1.5	Alumnado extranjero matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación con respecto al curso anterior. Curso 2018-2019	371
Tabla D1.6	Porcentaje de alumnado extranjero con respecto al matriculado en España por enseñanza, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas, y variación con respecto al curso anterior. Curso 2018-2019	372
Tabla D1.7	Distribución del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General en España según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2018-2019	374
Tabla D1.8	Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Primaria en España. Curso 2018-2019	382
Tabla D1.9	Evolución del porcentaje de alumnado que ha repetido al menos una vez al final de Educación Primaria en España. Cursos 2007-2008 a 2018-2019	383
Tabla D1.10	Porcentaje de alumnado repetidor por curso de Educación Secundaria Obligatoria en España. Curso 2018-2019	385
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	385
Tabla D1.12	Porcentaje de alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato que cursa lenguas extranjeras. Cursos 2018-2019 y 2007-2008	389
Tabla D1.13	Alumnado matriculado en enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) en régimen presencial por lengua y nivel de enseñanza. Curso 2018-2019	395
Tabla D2.1	Alumnado que finaliza la etapa de Educación Primaria en España, según el sexo, titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2017-2018	401
Tabla D2.2	Alumnado que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2017-2018	402
Tabla D2.3	Alumnado que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España por la finalización de cuarto curso de ESO, según el sexo, la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2017-2018	403
Tabla D2.4	Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según el sexo y el tipo de enseñanza. Curso 2017-2018	404
Tabla D2.5	Porcentaje de alumnado de cuarto curso de ESO que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en España con respecto al número de estudiantes evaluados, según la titularidad del centro, la financiación de las enseñanzas y el tipo de promoción. Curso 2017-2018	405
Tabla D2.6	Alumnado de Educación Secundaria para Personas Adultas que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por enseñanza y sexo. Curso 2017-2018	408
Tabla D2.7	Alumnado que finaliza los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica por sexo, según la titularidad del centro y la financiación de las enseñanzas. Curso 2017-2018	412
Tabla D2.8	Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el régimen de asistencia. Curso 2017-2018	417
Tabla D2.9	Alumnado que obtiene el título de Bachillerato en España, según la modalidad y el sexo. Curso 2017-2018	418
Tabla D2.10	Estudiantes que obtiene el título de Bachillerato en régimen presencial en España, según la modalidad, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2017-2018	418
Tabla D2.11	Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Medio en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2017-2018	422
Tabla D2.12	Estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de Grado Superior en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2017-2018	426

Tabla D2.13	Estudiantes que finalizan las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música y Danza, según el tipo de enseñanza y el sexo. Curso 2017-2018	430
Tabla D2.14	Alumnado que finaliza las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, según la enseñanza, la titularidad del centro y el sexo. Curso 2017-2018	431
Tabla D2.15	Alumnado que finaliza los estudios de Máster en Enseñanzas Artísticas por titularidad de centro y sexo. Curso 2017-2018	432
Tabla D2.16	Alumnado que finaliza los estudios de Nivel Avanzado en los idiomas de inglés, francés, euskera, alemán e italiano en las Escuelas Oficiales de Idiomas, según el sexo. Curso 2017-2018	432
Tabla D2.17	Pruebas de Acceso a la Universidad 2019. Estudiantes aprobados y porcentaje de aprobados con respecto a los presentados por procedimiento de acceso, convocatoria y sexo en las Universidades de España	434
Tabla D2.18	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2019. Estudiantes aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y el sexo, en España	435
Tabla D2.19	Pruebas genéricas de acceso a la Universidad 2019. Estudiantes presentados y porcentaje de estudiantes aprobados, según el tipo de matrícula, la convocatoria y la naturaleza del centro de procedencia, en España	435
Tabla D3.1	Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Años 2018 y 2019	443
Tabla D3.2	Diferencias entre las puntuaciones medias en Lectura. PISA 2018/PISA 2009	451
Tabla D3.3	Evolución de las puntuaciones medias en lectura de una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas. PISA 2015 y PISA 2018	452
Tabla D3.4	Evolución de las puntuaciones medias en ciencias de una selección de países y en las Comunidades y Ciudades Autónomas. PISA 2015 y PISA 2018	455
Tabla D3.5	Niveles de rendimiento en lectura. PISA 2018	458
Tabla D3.6	PISA 2018. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias	459
Tabla D3.7	PISA 2018. Porcentaje de estudiantes en niveles bajos y altos de rendimiento en matemáticas y ciencias	460
Tabla D3.8	Procesos de Lectura evaluados en PISA 2009 y en PISA 2018	461
Tabla D3.9	PISA 2018. Puntuaciones medias en los procesos de lectura	462
Tabla D3.10	PISA 2018. Diferencias de rendimiento en matemáticas según la titularidad del centro, sin descontar el ISEC, descontando el ISEC del alumno y descontando el ISEC del alumno y del centro educativo, por Comunidades y Ciudades Autónomas	470
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	472
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	473
Tabla E3.1	Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	506
Tabla E3.2	Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	507
Tabla E3.3	Número medio de alumnos y alumnas por unidad o grupo educativo en enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta y Melilla. Curso 2018-2019	508
Tabla E3.4	Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen especial por enseñanza y sexo en Ceuta. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	508

Tabla E3.5	Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen especial por enseñanza y sexo en Melilla. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	509
Tabla E3.6	Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter formal por enseñanza y sexo en Ceuta. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	509
Tabla E3.7	Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter formal por enseñanza y sexo en Melilla. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	510
Tabla E3.8	Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter no formal por enseñanza y sexo en Ceuta. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	510
Tabla E3.9	Alumnado matriculado en enseñanzas para adultos de carácter no formal por enseñanza y sexo en Melilla. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	510
Tabla E3.10	Alumnado extranjero matriculado en las distintas enseñanzas por titularidad/financiación del centro en Ceuta y Melilla. Curso 2018-2019	511
Tabla E3.11	Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo en Ceuta. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	512
Tabla E3.12	Profesorado según la enseñanza que imparte, por titularidad del centro y sexo en Melilla. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	512
Tabla E3.13	Número de centros que imparten enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2018-2019	513
Tabla E3.14	Número de centros que imparten enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2018-2019	514
Tabla E3.15	Número de unidades en las que se imparten enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	514
Tabla E3.16	Número de unidades en las que se imparten enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2018-2019 y variación respecto al curso 2017-2018	515
Tabla E3.17	Número de centros que imparten enseñanzas de régimen especial y para adultos por titularidad del centro y enseñanza en Ceuta. Curso 2018-2019	515
Tabla E3.18	Número de centros que imparten enseñanzas de régimen especial y para adultos por titularidad del centro y enseñanza en Melilla. Curso 2018-2019	516
Tabla E3.19	Número y tipo de Ciclos Formativos impartidos en los centros de Ceuta y Melilla. Curso 2018-2019	520
Tabla E3.20	Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, según el tipo de escolarización, por nivel de enseñanza, titularidad del centro y financiación de las enseñanzas en Ceuta y Melilla. Curso 2018-2019	521
Tabla E3.21	Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, por tipología y nivel educativo en Ceuta y Melilla. Curso 2018-2019	523
Tabla E3.22	Subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro y organizaciones sindicales para el desarrollo de otros programas formativos que incluyan módulos profesionales de un título de Formación Profesional Básica, adaptados a colectivos con necesidades específicas en Ceuta y Melilla, por título de proyecto. Curso 2018-2019	527
Tabla E3.23	Subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de actividades dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación en Ceuta y Melilla, por título de proyecto. Curso 2018-2019	528
Tabla E3.24	Unidades concertadas y profesores de apoyo en centros privados, por nivel educativo, en Ceuta y en Melilla. Curso 2018-2019	532
Tabla E3.25	Módulos económicos por unidad escolar para el sostenimiento con fondos públicos de centros concertados ubicados en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla durante el ejercicio 2019	533

Tabla E4.1	Agrupaciones y aulas de Lengua y Cultura Españolas. Número de agrupaciones, aulas, alumnos y profesores. Curso 2018-2019	547
Tabla E4.2	Número y ubicación de los centros de convenio en el exterior. Alumnos por etapas. Curso 2018-2019	549
Tabla E4.3	Secciones bilingües de Europa y China. Número de centros, profesores y alumnos. Curso 2018-2019	550
Tabla E4.4	Distribución de los centros privados españoles en el extranjero por país y localidad. Curso 2018-2019	551
Tabla E4.5	Auxiliares de conversación por país de destino y de procedencia. Curso 2018-2019	552
Tabla E4.6	Profesores visitantes por país de destino y etapa educativa. Curso 2018-2019	554
Tabla E4.7	Datos básicos sobre la provisión de plazas vacantes de personal docente en el exterior. Convocatoria para el curso 2018-2019	554



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, presenta el INFORME 2020 sobre el estado y situación del sistema educativo en el curso escolar 2018-2019.

Una vez más, el documento 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. En esta ocasión el contenido se ha enriquecido con aportaciones de EL ÉXITO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA. ESTUDIO COMPARADO, aprobado por la Comisión Permanente y cuya publicación ha sido aprobada por el Pleno del Consejo Escolar del Estado. Además, teniendo en cuenta el contexto actual del sistema educativo, se ha introducido el epígrafe «Recursos y servicios de la sociedad de la información y la comunicación» que contiene datos referentes al equipamiento y uso de las tecnologías en los hogares y los centros educativos.

Esta parte descriptiva y analítica está basada en el tratamiento de información rigurosa y veraz, procurada por fuentes oficiales de instituciones y organismos nacionales e internacionales, con el objeto de realizar una contribución útil para toda la comunidad educativa, instituciones, organismos, entidades y cualquier persona que desee conocer la organización y el funcionamiento de nuestro sistema educativo.

La publicación finaliza con un capítulo de carácter propositivo que incluye recomendaciones orientadas a la mejora del sistema educativo, realizadas y aceptadas por los miembros del Consejo.